

Alltagspartizipation von Kindern in der Krippe

Eine qualitative Studie zu von Pädagog_innen vorgesehenen Möglichkeiten
der Alltagspartizipation von Kindern in der Krippe und deren
Umsetzung in der alltäglichen Praxis

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

vorgelegt von
Carina VOGLSPERGER, BA

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Begutachterin Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿphil.habil Catherine WALTER-LAAGER

Graz, 2016

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht zu haben. Außerdem versichere ich, dass diese wissenschaftliche Arbeit bisher in gleicher oder ähnlicher Form an keiner anderen in- oder ausländischen Bildungseinrichtung als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde.

Graz, 2016

Carina Voglsperger, BA

Danksagung

Ich bedanke mich bei Frau PD Dr.ⁱⁿ phil. habil Catherine Walter-Laager für die Betreuung und Unterstützung beim Verfassen dieser Masterarbeit. Ein besonderer Dank gilt auch meiner Familie und meinen Freund_innen, welche mir während dem Prozess der Entstehung dieser Arbeit und dem gesamten Studium zur Seite standen.

Ein weiteres Dankeschön geht an alle an der Untersuchung teilgenommenen Kinder und Pädagoginnen, ohne sie wäre eine Umsetzung dieser Forschungsarbeit nicht möglich gewesen. Diesbezüglich gilt unter anderem mein Dank der Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten.

Zusammenfassung

Das Recht des Kindes auf Beteiligung wird in der UN-Kinderrechtskonvention formuliert und ist mit keiner Forderung eines Mindestalters versehen. Es ist somit davon auszugehen, dass Kinder von Geburt an zu beteiligen sind. Dies wird in verschiedenen Dokumenten, wie z. B. dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich oder dem General Comment No. 7, welcher sich mit den Kinderrechten in der frühen Kindheit befasst, thematisiert.

Das Interesse der vorliegenden Masterarbeit liegt nun darin, herauszufinden, wie sich Partizipation von Kindern in der Kinderkrippe gestalten kann. Dazu wird mit dem Begriff Alltagspartizipation gearbeitet, welcher sich darauf bezieht, den Kindern zuzuhören, sie zu beobachten und ihnen etwas zuzutrauen. Im Fokus steht diesbezüglich einerseits die Frage nach den von Pädagog_innen vorgesehenen Möglichkeiten der Alltagspartizipation von Kindern und andererseits wird bearbeitet, wie Alltagspartizipation in Kinderkrippen tatsächlich umgesetzt wird.

Um diese Fragen beantworten zu können, kommt es zur Durchführung von zehn Leitfadeninterviews mit Krippenpädagog_innen sowie zur teilnehmenden und videographischen Beobachtung in vier Krippen.

Die qualitative Analyse der Daten hat ergeben, dass von Pädagog_innen vielfältige Möglichkeiten der Alltagspartizipation vorgesehen werden, beispielsweise in den Bereichen der Pflege, der Raum- und Tätigkeitsauswahl oder bei der Beteiligung an Haushaltstätigkeiten. Es werden aber auch Partizipationsgrenzen formuliert, vor allem wenn es um den Schutz von Kindern geht. Bezüglich der Umsetzung von Alltagspartizipation in den Kinderkrippen können Momente beschrieben werden, in welchen den Kindern zugehört, diese beobachtet oder ihnen etwas zugetraut wird. Es hat sich allerdings herausgestellt, dass die Häufigkeit des Stattfindens von alltagspartizipativen Momenten zwischen den einzelnen Krippen, sowie unterschiedlichen Situationen, zum Teil stark differiert.

Abstract

The children's right on participation is verbalized in the UN-Convention on the rights of the child and there is no demand of a minimum age added. So every single child has to be included from its birth onwards. This is mentioned in different documents, for example the ‚Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich‘ or the General Comment No. 7, which focuses on the implementation of child rights in early childhood.

This thesis investigates participation of children at the age of three years and younger. For that purpose the term daily participation, which means listening to the children, observing them and to show confidence in the children's abilities, was used. On the one hand, the possibilities of the pedagogues to practice the daily participation are of importance, but on the other hand, it is also looked at how daily participation is practiced in day nurseries.

In the course of writing this thesis, ten guided interviews with nursery teachers were conducted, as well as observations and video recordings in four different day nurseries. The qualitative analysis of the data results shows that nursery teachers think that there are different opportunities of daily participation, for example in care, making decisions or housekeeping activities. But the nursery teachers also talk about constraints of daily participation, especially when it comes to the protection of children.

Regarding the implementation of daily participation in day nurseries, moments of listening to children, observing them and showing trust in their confidence can be described. Nevertheless, it could be seen that the frequency of participative moments varies enormously between the selected day nurseries and certain situations.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Grundlagen der Alltagspartizipation in Kinderkrippen	10
2.1	Partizipation und Alltagspartizipation – eine Begriffsdefinition.....	10
2.2	Zur Institution Kinderkrippe	12
2.3	Zum pädagogischen Auftrag der Partizipation des Kindes nach dem Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.....	14
2.4	Beteiligungsrechte in der UN-Kinderrechtskonvention	15
2.4.1	<i>Ratifizierung und Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.....</i>	<i>16</i>
2.4.2	<i>Kritische Betrachtung der UN-Kinderrechtskonvention</i>	<i>17</i>
2.4.3	<i>Beteiligungsrechte in der frühen Kindheit</i>	<i>18</i>
3	Entwicklungspsychologische Erkenntnisse über Kinder im Krippenalter	21
3.1	Stufen der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget	21
3.1.1	<i>Das sensumotorische Stadium.....</i>	<i>22</i>
3.1.2	<i>Das präoperationale Stadium</i>	<i>23</i>
3.2	Entwicklung des Sprachgebrauchs nach Jerome Bruner.....	25
3.2.1	<i>Vier kognitive Grundanlagen zum Sprechen nach J. Bruner</i>	<i>25</i>
3.2.2	<i>Zum Erlernen der Sprache durch kommunikativen Einsatz.....</i>	<i>26</i>
3.3	Zur Entwicklung sozialer Beziehungen	27
4	Zum Beteiligungsaspekt in pädagogischen Ansätzen der frühen Kindheit.....	29
4.1	Janusz Korczak – Begründer der Kinderrechte.....	29
4.2	Gelebte Partizipation in der Reggio-Pädagogik	31
4.3	Emmi Pikler und ihre Pädagogik der Achtsamkeit	31
5	Partizipation und ihre Ausgestaltung im Alltag elementarpädagogischer Einrichtungen...	34
5.1	Dialogische Grundhaltung.....	36
5.1.1	<i>Respektvolle Pflege und Erziehung</i>	<i>37</i>
5.1.2	<i>„Philosophieren mit Kindern“</i>	<i>38</i>
5.2	Beobachtung.....	39
5.3	Macht – Abgabe von Macht	40
5.4	Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern	42
5.5	Zusammenfassende Prinzipien der Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen.....	43

6	Forschungsinteresse und Forschungsfragen.....	44
7	Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens	45
7.1	Erhebungsmethoden.....	45
7.1.1	<i>Leitfadeninterview</i>	45
7.1.2	<i>Teilnehmende Beobachtung</i>	47
7.1.3	<i>Videographische Beobachtung</i>	48
7.2	Grundgesamtheit und Auswahl der Stichprobe.....	49
7.3	Durchführung	50
7.4	Auswertung	51
7.4.1	<i>Transkription des Datenmaterials</i>	51
7.4.2	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	53
7.4.3	<i>Analyse der videographischen Beobachtungen</i>	55
7.4.4	<i>Kategoriensystem für die Auswertung der Interviews und Videos</i>	56
7.5	Einhaltung der Gütekriterien qualitativer Forschung	61
8	Ergebnisdarstellung.....	63
8.1	Möglichkeiten der Alltagspartizipation in Kinderkrippen	63
8.1.1	<i>Definition von Alltagspartizipation durch Pädagog_innen</i>	63
8.1.2	<i>Partizipationssituationen in Kinderkrippen</i>	64
8.1.3	<i>Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern in Krippen</i>	73
8.1.4	<i>Verankerung von Alltagspartizipation im pädagogischen Konzept der Krippen</i> 76	
8.1.5	<i>Verweis auf pädagogische Ansätze</i>	77
8.1.6	<i>Nutzen von Alltagspartizipation für Pädagog_innen</i>	78
8.2	Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen.....	78
8.2.1	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation beim Wickeln</i>	78
8.2.2	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation bei der Jause bzw. beim Mittagessen</i>	81
8.2.3	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation beim Waschen von Mund und Händen</i>	83
8.2.4	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation beim Zubereiten der Jause und Kochen</i>	83
8.2.5	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation beim Tisch decken und Abräumen</i>	85
8.2.6	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation bei der Bücherauswahl für den Gruppenraum</i>	85
8.2.7	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation im Morgenkreis</i>	86
8.2.8	<i>Umsetzung von Alltagspartizipation bei der Bilderbuchbetrachtung</i>	87
8.2.9	<i>Häufigkeit des Auftretens von alltagspartizipativen Momenten in ausgewählten Situationen</i>	87
9	Diskussion.....	92

9.1	Diskussion des Methodenteils	92
9.2	Diskussion der Ergebnisse	93
9.2.1	<i>Diskussion der Möglichkeiten von Alltagspartizipation in Kinderkrippen</i>	93
9.2.2	<i>Diskussion der Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen</i>	97
10	Resümee und Ausblick.....	100
11	Literaturverzeichnis.....	101
12	Anhang: Beschreibungen der beobachteten Wickelsituationen	106

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Auswertungskategorien.....	57
Abb. 2:	Anzahl alltagspartizipativer Momente beim Wickeln.....	89
Abb. 3:	Anzahl alltagspartizipativer Momente bei der Jause bzw. beim Mittagessen	89
Abb. 4:	Anzahl alltagspartizipativer Momente beim Waschen von Mund und Händen	89
Abb. 5:	Anzahl alltagspartizipativer Momente bei der Bilderbuchbetrachtung	90

1 Einleitung

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Partizipation von Kindern kann auf sehr unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Nicht zuletzt das Alter der Kinder spielt eine Rolle, inwiefern eine rechtliche und pädagogische Beleuchtung von Partizipation stattfindet. In der vorliegenden Masterarbeit wird der Blick auf den jüngsten Teil unserer Bevölkerung, die Kinder im Krippenalter, gerichtet.

Im Zentrum des Interesses steht dabei die Auseinandersetzung mit der Alltagspartizipation von Kindern in der Krippe. Da die Forschungslandschaft in diesem Bereich noch eine eher geringe Bandbreite an Erkenntnissen aufweist, gilt es, grundlegende Aspekte dieses Themenbereiches zu untersuchen. In verschiedenen rechtlichen Konzepten, wie beispielsweise der UN-Kinderrechtskonvention, wird Partizipation von Geburt an gefordert. Somit erscheint eine Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung dessen in der Kinderkrippe als unerlässlich. Geht man von der Zielgruppe der Kinder in Krippen aus, so handelt es sich dabei um Menschen im Alter von bis zu drei Jahren. Das geringe Alter der Kinder, welche einen Teil des Tages in der Einrichtung Kinderkrippe verbringen, lässt darauf schließen, dass sich eine Umsetzung des Rechts auf Partizipation anders gestaltet, als bei älteren Kindern, welche beispielsweise der verbalen Sprache bereits mächtig sind. Das Ziel dieses Forschungsprojekts bildet einerseits die Darstellung jener von Pädagog_innen vorgesehenen Möglichkeiten der Alltagspartizipation von jungen Kindern und andererseits soll aufgezeigt werden, wie Alltagspartizipation in Kinderkrippen konkret umgesetzt wird.

Zu Beginn der theoretischen Abhandlung erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff. Darauffolgend wird auf (rechtliche) Grundlagen zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen, wie die UN-Kinderrechtskonvention und den Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, eingegangen. Im dritten Kapitel werden entwicklungspsychologische Theorien thematisiert, um ein Bild davon zu bekommen, mit welchen Entwicklungsaufgaben sich Kinder im Krippenalter auseinandersetzen. Das darauffolgende vierte Kapitel widmet sich dem Beteiligungsaspekt in verschiedenen pädagogischen Ansätzen der

frühen Kindheit. Ausgewählt wurden Ansätze Janusz Korczaks, Emmi Piklers und der Reggio-Pädagogik. Im Anschluss daran erfolgt im fünften Kapitel eine Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung von Partizipation im Alltag elementarpädagogischer Einrichtungen. Im Fokus stehen eine dialogische Grundhaltung, die Beobachtung sowie das Thema der Macht bzw. Abgabe von Macht an die Kinder. Ebenfalls bearbeitet werden Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern. Im Anschluss an den Literaturteil folgt die Darstellung des, im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten, qualitativen Forschungsprojekts. Zunächst kommt es im sechsten Kapitel zur Vorstellung des Forschungsinteresses und der Forschungsfragen, wobei anschließend im siebten Kapitel das methodische Vorgehen beschrieben und begründet wird. Im achten Abschnitt werden die Ergebnisse dargestellt und nachfolgend im neunten Kapitel einer eingehenden Diskussion unterzogen.

2 Grundlagen der Alltagspartizipation in Kinderkrippen

Zu Beginn dieser Masterarbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Alltagspartizipation in Kinderkrippen, wobei zunächst eine Begriffsdefinition von Partizipation und Alltagspartizipation vorgenommen wird.

2.1 Partizipation und Alltagspartizipation – eine Begriffsdefinition

Das Wort „Partizipation“ lässt sich vom spätlateinischen „participatio“ ableiten und bedeutet Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein (vgl. Bibliographisches Institut GmbH 2015, o.S.).

Oser, Ullrich und Biedermann definieren Partizipation folgendermaßen:

„Partizipation wird in der Regel mit einer Form der Beteiligung an Entscheidungsprozessen gleichgesetzt. Es ist aber notwendig, allgemeine (soziale) Partizipation von politischer Partizipation zu unterscheiden. Diese hat zu tun mit Öffentlichkeit, politischem Mut, Macht, Unparteilichkeit bei Entscheidungen u. ä. [...] Beteiligung an Entscheidungen ist im alltäglichen sozialen wie im politischen Leben möglich. In der sozialwissenschaftlichen Literatur wurde Partizipation jedoch überwiegend als politische Partizipation konzeptualisiert.“
(Oser/Ullrich/Biedermann 2000, S. 4)

Waldemar Stange arbeitet mit jener eben angeführten Definition und bezeichnet politische Partizipation als „wirkliche Partizipation“ (Stange o.J., S. 9) und soziale Partizipation als „Integration“ (ebd., S. 9). Er führt weiter aus, dass politische Partizipation, Rechte und Pflichten in Verbindung mit Machtbefugnissen in breiter Öffentlichkeit betrifft und soziale Partizipation sich auf das Mitwirken in jenen Bereichen, welche Kinder und Jugendliche in direkter Form betreffen, beschränkt.

Wenn wir das von Hansen, Knauer und Sturzenhecker angeführte „Beteiligungs-dreieck“ näher betrachten, so versucht dieses, verschiedene Facetten von Partizipation in Kindertageseinrichtungen in den Blick zu nehmen. Es werden die drei Elemente „Einmischung in öffentliche Angelegenheiten in Politik und Verwaltung“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S. 53), „Strukturelle Verankerung von Rechten“ (ebd., S. 53) und „Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern (Haltung)“ (ebd., S. 53) genannt. Dabei lassen sich die Gestaltung von achtenden Beziehungen und die strukturelle Verankerung von Beteiligungsrechten in der Einrichtung als Grundlage von Alltagsdemokratie in Kindertageseinrichtungen beschreiben. Eine Einmischung in öffentliches Handeln leitet von pädagogischer alltäglicher Partizipation in politische Partizipation über (vgl. ebd., S. 53).

Befassen wir uns näher mit der Alltagsdemokratie, so stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Begriffes „Alltag“. Hans Thiersch differenziert diesbezüglich zwischen der Alltäglichkeit, welche er als „generell geltende Verstehens- und Handlungsmuster im Alltag“ (Thiersch 2006, S. 21) beschreibt und den Alltagswelten, wobei es sich um „konkrete Lebensfelder, in denen [sich] Alltäglichkeit darstellt“ (ebd., S. 21) handelt. In Knauers Worten gesprochen, stellt sich Alltag als das Selbstverständliche, Vertraute und Wiederholte dar (vgl. Knauer 2008, S. 4).

Kommen wir nun zurück auf die Alltagspartizipation, so bedeutet diese, Elisabeth Turek zufolge, dass „Beteiligung selbst zum Alltag wird“ (Turek 2012, S. 10). Partizipation, welche in den Alltag integriert wird, lässt sich als meist unspektakulär beschreiben, wird aber für wirksamer erklärt als so manche Vorzeigeprojekte. Die wichtigsten Ressourcen bezüglich Alltagspartizipation bilden, Turek zufolge, der Dialog und die Zeit (vgl. ebd., S. 10).

Geht Turek nicht speziell auf die Partizipation des jungen Kindes ein, so können ihre Ausführungen zu Alltagspartizipation doch bedeutend für die Beteiligung von jungen Kindern sein. Wenn sie von der Zeit als eine wichtige Ressource spricht, so wird unter anderem auf Zeit zum Zuhören und Beobachten hingewiesen (vgl. ebd., S. 10).

Gerade jene Aspekte des Dialogs sowie der Zeit zum Zuhören und Beobachten bilden eine wesentliche Grundlage in einer Vielzahl an pädagogischen Ansätzen der frühen Kindheit (z. B. Pikler 1988).

Raingard Knauer setzt sich in ihrem Artikel „Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen“ intensiv mit dem Thema Alltagspartizipation auseinander. Mit folgenden Worten fasst sie die Thematik der Alltagspartizipation zusammen:

„Alltagsmethoden der Beteiligung sind unspektakulär. Hier geht es nicht um die Konzeptionierung einer aufwendigen Zukunftswerkstatt oder gar Beteiligungsspirale. Es geht nicht darum, möglichst früh schon viele Beteiligte einzubeziehen – in erster Linie geht es in der Alltagsbeteiligung darum, zuzuhören, zu beobachten und darum, anderen etwas zuzutrauen.“ (Knauer 2008, S. 38)

Jene Elemente des Zuhörens, Beobachtens und anderen etwas Zutrauens spielen in der vorliegenden Masterarbeit eine wesentliche Rolle.

Zuhören wird als eine grundlegende Voraussetzung für Alltagspartizipation gesehen. Dabei geht es darum, dass Erwachsene Kinder nicht mit Fragen belästigen, sondern sich ihnen im Gespräch zur Verfügung stellen (vgl. ebd., S. 39).

Knauer verweist in der Auseinandersetzung mit dem Aspekt des Zuhörens auf die vom Jugendministerium Rheinland-Pfalz formulierten Gesprächsregeln:

„Wenn wir anderen zuhören wollen, müssen wir auf Folgendes achten:

- uns konzentrieren auf das, was die oder der andere sagt
- bis zum Schluss zuhören
- über die eigene Antwort erst dann nachdenken, wenn die oder der andere ausgedet hat
- das, was wir verstanden haben, noch einmal mit eigenen Worten zusammenfassen
- rückfragen, ob wir alles so verstanden haben, wie es gemeint war
- versuchen, Einzelheiten im Gesamtzusammenhang zu erfassen“ (Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen 1998, S. 19 zit. n. Knauer 2008, S. 39)

Die Meinungen und Wünsche von jungen Menschen lassen sich nicht nur über die Sprache erfahren, sondern der *Beobachtung* wird diesbezüglich eine wesentliche Rolle zugeschrieben. Kinder äußern ihre Wünsche vorwiegend durch das, was sie tun und weniger auf der sprachlichen Ebene. Nicht zu verwechseln ist die Beobachtung im Rahmen der Alltagspartizipation mit der Ausübung einer ständigen Kontrolle auf die Kinder. Sie brauchen auch Orte und Zeiten an denen sie unbeobachtet sein können (vgl. Knauer 2008, S. 40f).

Erwähnt Knauer in ihrer Definition von Alltagspartizipation die Forderung, *jemandem etwas zuzutrauen*, so geht sie davon aus, dass Kindern alters- und entwicklungsangemessene Verantwortung übertragen wird (vgl. ebd., S. 41).

Damit einhergehend ist zu diskutieren, dass *Entscheidungsprozesse* ein wesentliches Element von Partizipation bilden. Es geht dabei nicht bloß um ein freundliches Zuhören oder das Aufnehmen von Wünschen der Kinder, sondern um eine Auseinandersetzung mit Entscheidungsbefugnissen, sowie der Machtverteilung zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2015, S. 20). Es ist zu beachten, dass „Partizipation [...] keine Spielwiese [darstellt], sondern [...] das Recht von Kindern, sich an realen Entscheidungen zu beteiligen, [meint]“ (ebd., S. 20).

Jenes eben beschriebene Verständnis von Alltagspartizipation bildet die Grundlage der vorliegenden Masterarbeit. Da der Fokus auf Partizipation im frühen Kindesalter in der Institution Kinderkrippe gelegt wird, kommt es im folgenden Kapitel zu einer näheren Betrachtung dieser Form von Tageseinrichtungen.

2.2 Zur Institution Kinderkrippe

Die Bezeichnung „Krippe“ beinhaltet institutionell organisierte Formen von Betreuungsangeboten für Kinder in den ersten drei Jahren ihres Lebens (vgl. Neuß/Lorber

2011, S. 10). In Teilen Österreichs werden die Begriffe „Krabbelstube“ und „Kleinkindgruppe“ als gängige Synonyme für „Kinderkrippe“ verwendet.

Im Jahre 1844 wurde die erste Kinderkrippe in Paris gegründet, wobei die zunehmende Industrialisierung und die damit zusammenhängende gesellschaftliche Umstrukturierung als Hintergrund der Entstehung gesehen werden kann. In diesen Einrichtungen wurden die Kinder während den Arbeitszeiten der Mütter medizinisch versorgt (vgl. ebd., S. 13). Heute dienen Kinderkrippen nicht mehr der medizinischen Versorgung von Kindern, sondern Krippen werden als „Lebens- und Bildungsorte“ (ebd., S. 16) betrachtet, in welchen Kinder eine qualitativ hochwertige Betreuung, Erziehung und Bildung erleben sollen (vgl. Lorber/Hanf 2011, S. 60).

Eine Statistik besagt, dass in den Jahren 2014/15 in Österreich 30.558 Kinder unter drei Jahren einen Teil ihres alltäglichen Lebens in der Kinderkrippe verbringen (vgl. Statistik Austria 2015, o.S.). Je nach Bundesland gelten in Österreich unterschiedliche Richtlinien bezüglich der Gruppengröße sowie des Betreuungsschlüssels in Kinderkrippen. In manchen Bundesländern werden acht Kinder in einer Gruppe betreut, aber in keinem Bundesland werden mehr als 15 Kinder betreut. Die maximale Gruppengröße hängt teilweise auch mit der Altersstruktur der Gruppe zusammen. Werden sehr junge Kinder (z. B. unter einem Jahr) betreut, ist eine geringere Gruppengröße zulässig. Pro Kinderkrippengruppe ist ein_e Pädagog_in vorgeschrieben und vorwiegend auch eine Hilfskraft. Der Betreuungsschlüssel liegt bei 1:4 bis 1:8. In den meisten Bundesländern benötigen Pädagog_innen, welche in Kinderkrippen tätig sind, eine Ausbildung zur_m Kindergartenpädagog_in, wobei teilweise die Zusatzausbildung zur_m Früherzieher_in vorgeschrieben ist. Die Qualifikationsanforderungen für Hilfskräfte unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland sehr stark. Werden beispielsweise in Wien keine speziellen Anforderungen benötigt, so wird in der Steiermark eine Ausbildung im Ausmaß von 300 Stunden sowie ein zweimonatiges Praktikum gefordert (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S. 18f).

Wie oben bereits diskutiert, werden Kinderkrippen heutzutage als „Lebens- und Bildungsorte“ (Neuß/Lorber 2011, S. 16) betrachtet. In Österreich kam es diesbezüglich zur Formulierung eines sogenannten Bildungsrahmenplans, welcher bundesländerübergreifend für alle elementaren Bildungseinrichtungen (Kindergärten, -krippen) gilt. Im Rahmen dieser Masterarbeit soll insbesondere die darin aufgestellte Forderung nach

„Partizipation und Demokratie“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 13) in den Blick genommen werden, was in den folgenden Zeilen erfolgt.

2.3 Zum pädagogischen Auftrag der Partizipation des Kindes nach dem Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Das Kind wird in den Ausführungen des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich als ein kompetentes Individuum gesehen, welches seine Umwelt von Geburt an aktiv erforscht. Es wird davon ausgegangen, dass das Kind nicht nur seine eigenen Lernprozesse aktiv gestaltet, sondern auch sein soziales und kulturelles Umfeld aktiv mitgestaltet (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 2).

Als ein Grundprinzip für Bildungsprozesse im Elementarbereich gilt jenes der „Partizipation und Demokratie“ (ebd., S. 13). Es wird der Auftrag an elementare Bildungseinrichtungen gegeben, Kindern „vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung [zu] bieten“ (ebd., S. 4). Kinder sollen dadurch lernen, mehr Verantwortung für sich selbst und auch für andere zu übernehmen. Außerdem werden diese Forderungen als wesentlicher Beitrag zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und zur frühen politischen Bildung gesehen (vgl. ebd., S. 4). In handlungsorientierten Situationen kann jenes für Beteiligungsprozesse notwendige Wissen erworben werden, wobei Kinder mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Meinungen ernst zu nehmen und in offene Dialoge einzubinden sind (vgl. ebd., S. 13). In diesem Prozess können Kinder, den Formulierungen des BildungsRahmenPlans zufolge, lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, aber auch die der anderen zu achten, sowie für eigene Rechte und die Rechte anderer einzustehen (vgl. ebd., S. 13).

Als ein bedeutendes Element zur Beteiligung und Meinungsäußerung kann die Sprache gesehen werden, wobei sich diese nicht auf die verbale Sprache beschränkt.

Darauf wird auch im BildungsRahmenPlan hingewiesen und Sprache in ihren verschiedenen Aspekten, wie verbal, paraverbal und nonverbal verstanden. Insbesondere Kindern, die der Verbalsprache noch nicht mächtig sind, können nonverbale und paraverbale Aspekte der Sprache als wesentliche Ausdrucksmittel dienen (vgl. ebd., S. 15).

Im BildungsRahmenPlan werden Forderungen an die professionelle Kompetenz der Fachkräfte unter anderem durch Kenntnisse aktueller Forschungsergebnisse aus der Pädagogik, Psychologie und Soziologie beschrieben. Auch die Reflexion des eigenen Handelns sowie die Transparenz der pädagogischen Arbeit, welche eine Bildungspartnerschaft mit Eltern einschließt, werden als Aspekte der Professionalität pädagogischer Fachkräfte verstanden (vgl. ebd., S. 2f).

Ein weiteres Dokument, in welchem die Forderung nach Partizipation von Kindern gestellt wird, bildet die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), worauf in folgenden Ausführungen näher eingegangen wird.

2.4 Beteiligungsrechte in der UN-Kinderrechtskonvention

Einer der drei großen Bereiche in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ist die Forderung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Jene Beteiligungsrechte haben sich historisch gesehen als Letztes, nach den Schutz- und Versorgungsrechten entwickelt (vgl. bmwfj 2011, S. 5).

Die Artikel 12 bis 17 umfassen jene Beteiligungsrechte, die vom Bundesministerium für Familien und Jugend in folgender vereinfachter Form zusammengefasst werden:

Artikel 12:

Meinung von Kindern muss berücksichtigt werden

Kinder und Jugendliche haben das Recht, ihre Meinung in allen Angelegenheiten und Fragen, die sie betreffen, zu sagen. Das gilt z. B. auch bei Gerichtsverfahren, wo nicht nur die Argumente der Erwachsenen, sondern auch die Ansichten von Kindern angehört werden müssen! Die Meinung der Kinder und Jugendlichen muss nicht nur gehört, sondern auch angemessen berücksichtigt werden.

Artikel 13

Recht auf Information und freie Meinung

Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht, sich auf die unterschiedlichste Weise Informationen zu beschaffen, diese weiterzugeben und ihre eigene Meinung frei zu äußern. Aber niemand – nicht Kinder, Jugendliche und auch nicht Erwachsene – dürfen dabei die Rechte von Mitschülern oder anderer Menschen (z. B. durch böartige Nachrichten auf Whats app, Facebook usw.) verletzen.

Artikel 14:

Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit

Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. Der Staat achtet das Recht und die Pflicht der Eltern, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts zu leiten.

Artikel 15:

Gemeinsam mehr erreichen können

Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich zusammenzuschließen, um z. B. gemeinsam in einer Kinder- und Jugendorganisation für eine gute Sache einzutreten.

Artikel 16:

Privatsphäre muss gesichert sein

Kinder und Jugendliche müssen vor ungesetzlichen, ungerechtfertigten und willkürlichen Eingriffen in ihre Privatsphäre geschützt werden. Das gilt für Familie und Wohnung, aber auch für die schriftliche Kommunikation (z. B. Brief, E-Mail). Auch der Ruf und die Ehre von Kindern dürfen nicht durch rechtswidrige Maßnahmen beeinträchtigt werden.

Artikel 17:

Zugang zu passender Information

Die Staaten müssen dafür sorgen, dass die Kinder und Jugendlichen Zugang zu vielfältigen Informationen haben. In den Medien soll auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden. Gleichzeitig müssen sie vor Medien-Angeboten geschützt werden, die ihnen schaden können. (bmfj 2014, S. 29-33)

Alle in den 54 Artikeln der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Rechte sind als gleichwertig anzusehen. Es gibt keine Rechte, denen mehr Bedeutung beigemessen werden müsste als anderen, allerdings werden grundsätzlich vier Prinzipien beschrieben, welche in der Umsetzung aller Rechte zu beachten sind:

- Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung (Artikel 2)
- Vorrangigkeit des Kindeswohles (Artikel 3)
- Sicherung von Entwicklungschancen (Artikel 5 und 6)
- Berücksichtigung des Kindeswillens (Artikel 12) (bmfj 2014, S. 7-8)

2.4.1 Ratifizierung und Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention

Staaten, welche die Kinderrechtskonvention unterzeichnen, verpflichten sich dazu, die in der KRK formulierten Kinderrechte zu achten (vgl. Liebel 2007, S. 44) und nur Gesetze zu beschließen, die den Rechten der Konvention entsprechen (vgl. bmfj 2011, S. 7). Bis zum heutigen Tag wurde die KRK von allen Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen außer den USA ratifiziert. In Österreich geschah dies im Jahre 1992. Zu beachten ist, dass man sich vor Behörden und Gerichten nicht direkt auf die KRK berufen kann, denn das österreichische Parlament hat die KRK mit einem sogenannten „Erfüllungsvorbehalt“ beschlossen (vgl. bmfj 2011, S. 7).

Um die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zu kontrollieren wird ein sogenanntes Monitoring durchgeführt. Maywald beschreibt drei Aspekte, die ein solches Monitoring umfassen soll: „(1) ein regelmäßiger Ist-Soll-Vergleich, (2) die Einrichtung einer unabhängigen Institution, welche die noch bestehenden Hindernisse bei der Umsetzung feststellt und Änderungen anmahnt, sowie (3) das Vorhandensein eines effektiven Beschwerdeverfahrens“ (Maywald 2011a, S. 16). Jener von Maywald als drittes

geforderte Aspekt wurde am 19. Dezember 2011 im Rahmen eines Zusatzprotokolls zur UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2012, o.S.).

In den Artikeln 44 und 45 wird eine verpflichtende Berichterstattung zur Umsetzung der Konvention in den einzelnen Mitgliedsstaaten explizit gefordert. Artikel 44 bezieht sich darauf, dass die Vertragsstaaten den ersten Bericht nach zwei Jahren und dann alle fünf Jahre dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes vorzulegen haben. Anschließend wird der jeweilige Staat zum Dialog nach Genf eingeladen, woraufhin abschließende Beobachtungen, Kritik und weitere Empfehlungen gegeben werden. Diese eben beschriebenen Vorgänge werden als „Staatenberichte“ bezeichnet. Zusätzlich dazu werden in Artikel 45 der KRK sogenannte „Schattenberichte“ gefordert, welche von Nichtregierungsorganisationen verfasst werden (vgl. Maywald 2011a, S. 16).

Wenn ein Land gewisse Rechte nicht beachtet und Defizite in der Umsetzung der KRK aufgezeigt werden, muss das Land mit keinen Strafen rechnen. Die Kommentare sollen jedoch ernst genommen werden und der Staat soll versuchen, die notwendigen Änderungen durchzuführen (vgl. bmwfj 2011, S. 10).

Dadurch wird bereits klar, dass die formulierte KRK und das Monitoring alleine nicht ausreichen können um der Umsetzung der Kinderrechte gerecht zu werden. Vielmehr liegt es an den handelnden Personen, die Rechte umzusetzen.

2.4.2 Kritische Betrachtung der UN-Kinderrechtskonvention

Es kann Manfred Liebel zufolge nicht genügen, die formal bestehenden Kinderrechte umzusetzen, denn diese müssen auf das Leben der jeweiligen Kinder abgestimmt werden. Um dies zu erreichen, müssen laut Liebel „die Rechte unter maßgeblicher Mitwirkung der Kinder spezifiziert und erweitert werden. Die Kinder sind dabei als Personen zu achten, die ihre Rechte mit konstruieren und den Umgang mit ihren Rechten mitbestimmen und mitgestalten“ (Liebel 2009, S. 45).

Die Kinder selbst fordern dies in verschiedenen stattgefundenen Kinderforen und -kongressen, beispielsweise wenn sie im Appell des Kinderforums an die Erwachsenen in New York, von 5. – 7. Mai 2002, schreiben: „Ihr nennt uns die Zukunft, wir sind aber auch die Gegenwart“ (bmwfj 2011, S. 17).

2.4.3 Beteiligungsrechte in der frühen Kindheit

Maywald bezieht sich auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention und meint, dass jedes Kind von Geburt an altersgemäß zu beteiligen sei (vgl. Maywald 2011a, S. 21). Er beschränkt Beteiligung und Meinungsäußerung nicht nur auf den sprachlichen Ausdruck, wobei darauf hingewiesen wird, dass junge Kinder bereits ihren eigenen Willen haben und diesen durch Mimik, Gestik und allgemein körperlich ausdrücken. Als Beispiele dafür nennt er die entspannte Körperhaltung eines Säuglings oder das Zeigen auf einen unerreichbaren Gegenstand eines einjährigen Kindes (vgl. Maywald 2011b, o.S.). In seinem Beitrag „Die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Elementarpädagogik in Deutschland“ werden drei grundlegende Beteiligungsstufen von einer Nichtbeteiligung unterschieden:

1. Mitsprache und Mitwirkung
2. Mitbestimmung
3. Selbstbestimmung (Maywald 2011a, S. 22)

Von einer *Nichtbeteiligung* wird ausgegangen, wenn die Erwachsenen über die Angelegenheiten der Kinder bestimmen, ohne diese um deren Meinung zu fragen. Manchmal kommt es zu einer Alibibeteiligung, indem Erwachsene Kinder dem Anschein nach beteiligen, was aber dann nicht tatsächlich der Fall ist (vgl. ebd., S. 22).

Die erste Stufe der Beteiligung betreffend *Mitsprache und Mitwirkung*, beinhaltet das zur Kenntnis nehmen der Meinungen der Kinder und das anschließende Einfließen ihrer Ansichten in Entscheidungen. Letztendlich liegen aber die Entscheidungsmacht sowie die Verantwortung für die Entscheidung bei den Erwachsenen (vgl. ebd., S. 22).

Mitbestimmung, welche die zweite Stufe der von Maywald formulierten Beteiligungsstufen bildet, impliziert das Abgeben von Entscheidungsmacht der Erwachsenen an die Kinder. In einem angemessenen Rahmen und bei sie betreffenden Entscheidungen tragen die Kinder hier Mitverantwortung (vgl. ebd., S. 22).

Die dritte und letzte Stufe bezieht sich auf *Selbstbestimmung*, wobei die Kinder für die gesamte Entscheidung oder für bestimmte Bereiche einer Entscheidung die Verantwortung tragen (vgl. ebd., S. 22).

Einen Artikel im „International Journal of Children’s Rights“ zu diesem Thema liefern auch Alderson, Hawthorne und Killen, die sich mit „Participation Rights of Premature Babies“ auseinandersetzen. Um nun auch speziell auf Artikel 12 der UN-

Kinderrechtskonvention einzugehen, beschreiben die Autorinnen: „The key participation right, to express views freely, involves being able to form views and having the means of expression, and this section begins with expression through the body and the voice“ (Alderson/Hawthorne/Killen 2005, S. 43).

Es wird nicht von einem Defizit-Modell der frühen Kindheit ausgegangen, sondern die Kompetenzen des jungen Kindes werden in den Vordergrund gerückt. Babies können den Autorinnen zufolge durch Körpersprache, Wahrnehmung ihrer Umgebung, Äußerung von Lauten, Teilnahme an sozialen Interaktionen ihre eigene Umwelt beeinflussen und mitgestalten (vgl. ebd., S. 33-34).

Betrachten wir die UN-Kinderrechtskonvention genauer, so wird deutlich, dass die unter 2.4 angeführten Beteiligungsrechte nicht so einfach auf das junge Kind übertragen werden können. Es lässt sich herauslesen, dass die formulierten Rechte vorwiegend an ältere Kinder und Jugendliche adressiert sind.

Mit diesem Problem befasste sich der General Comment No.7, welcher im Jahr 2005 vom Committee on the Rights of the Child herausgegeben wurde. Es wird davon ausgegangen, dass alle jungen Kinder Träger_innen jener in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Rechte sind. Unter „früher Kindheit“ versteht das Committee on the Rights of the Child alle jungen Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt (vgl. Committee on the Rights of the Child 2005, S. 1).

Im General Comment No.7 wird unter anderem auf Artikel 12 der UN-KRK, welcher sich auf die freie Meinungsäußerung bezieht, eingegangen. Das Committee on the Rights of the Child betont, dass Artikel 12 gleichermaßen für ältere wie für jüngere Kinder gelte. Auch die jüngsten Kinder sind berechtigt, ihre Meinung zu äußern und es gilt, diese entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife zu beachten. Es wird darauf hingewiesen, dass Kinder, lange bevor sie die gesprochene oder geschriebene Sprache beherrschen, Entscheidungen treffen und ihre Gefühle, Ideen und Wünsche auf unterschiedliche Art und Weise kommunizieren (vgl. ebd., S. 6f).

In den Ausführungen des Committee on the Rights of the Child wird die Bedeutung der Alltagspartizipation aufgegriffen, wenn hervorgehoben wird, dass jenes Recht auf freie Meinungsäußerung im alltäglichen Leben des Kindes zu verankern sei. Die Erwachsenen haben eine kindzentrierte Haltung einzunehmen, wobei darauf hingewiesen wird, dass es darum gehe, Kindern zuzuhören sowie ihre Würde und individuellen Sichtwei-

sen zu respektieren. Es gilt, Geduld und Kreativität bei der Anpassung der Erwartungen von Erwachsenen an die Interessen der Kinder, deren Möglichkeiten des Verstehens und die bevorzugten Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder, zu beweisen (vgl. ebd., S. 7).

3 Entwicklungspsychologische Erkenntnisse über Kinder im Krippenalter

Theorien über die Entwicklung des Kindes spielen in der Auseinandersetzung mit der Thematik der Beteiligung von jungen Kindern eine beachtenswerte Rolle, wobei in diesem Kapitel der Masterarbeit ausgewählte Theorien vorgestellt werden. Die Entwicklungsstufen nach Jean Piaget sollen einen Einblick in die kognitive Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren geben. Durch die Beschreibung der selbstgesteuerten Lernprozesse des jungen Kindes wird verdeutlicht, dass Kinder von Geburt an als aktive Wesen bezeichnet werden können. Die ebenfalls beschriebene Theorie der Sprachentwicklung nach Jerome Bruner zeigt einerseits die Notwendigkeit der Beteiligung des Kindes um Sprache überhaupt erlernen zu können und andererseits kann Sprache als Mittel zur Meinungsäußerung und Partizipation dienen. Als drittes wird die Entwicklung sozialer Beziehungen thematisiert, da im Bereich der Alltagspartizipation den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen eine wesentliche Rolle zugeschrieben werden kann.

3.1 Stufen der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget

Der im Jahr 1896 in der Schweiz geborene Jean Piaget vertritt eine grundlegende Annahme, dass Kinder von Geburt an geistig sowie körperlich aktiv sind und sie damit zu ihrer Entwicklung selbst beitragen. Als wichtige Prozesse dieser konstruktiven Entwicklung werden Hypothesenbilden, Experimentieren und Schlussfolgern aus eigenen Beobachtungen gesehen. Piaget geht also davon aus, dass Kinder ihr Lernen selbst steuern können und nicht darauf angewiesen sind, von Erwachsenen instruiert zu werden. Es wird dabei von einer intrinsischen Motivation der Kinder ausgegangen, welche keiner Belohnung durch Erwachsene bedarf (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, S. 128f). In jedem von Piaget formuliertem Stadium der Entwicklung lernt das Kind neue Fähigkeiten mit denen es ihm ermöglicht wird, die Welt anders zu verstehen, als vor dem Durchlaufen jener Phase (vgl. Siegler et al. 2011, S. 131). Somit wird jede Stufe als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung der nächsten angesehen (vgl. Fatke 1985, S. 41).

Grundsätzlich werden vier Stadien der kognitiven Entwicklung unterschieden (vgl. Miller 1993, S. 56f):

- Sensumotorisches Stadium (ca. Geburt – 2 Jahre)
- Präoperationales Stadium (ca. 2 – 7 Jahre)
- Konkretoperationales Stadium (ca. 7 – 11 Jahre)
- Formaloperationales Stadium (ca. 11 – 15 Jahre)

Manchmal fasst Piaget die zweite und dritte Stufe zu einer zusammen und bezeichnet sie als die „Periode der Vorstellungsentelligenz“ (Fatke 1985, S. 41).

Im Folgenden wird vor allem auf die erste und zweite Stufe des Piaget'schen Entwicklungsmodells eingegangen, da diese die Altersgruppe auf die in dieser Arbeit besonderes Augenmerk gelegt wird, einschließen.

3.1.1 Das sensumotorische Stadium

Das sensumotorische Stadium, welches sich über die ersten beiden Lebensjahre zieht, untergliedert Piaget erneut in mehrere Teilabschnitte.

Reflexe: Im ersten Lebensmonat geht es vor allem um die Betätigung und Übung der Reflexe, wie z. B. Saugreflexe (vgl. Piaget 1969, S. 35). Bereits in diesem Lebensalter beginnen Kinder, ihre Reflexe zu modifizieren und anzupassen. Sie lernen beispielsweise an einer Brustwarze anders zu saugen um satt zu werden, als am eigenen Finger (vgl. Siegler et al. 2011, S. 132).

Primäre Zirkulärreaktionen (ca. 1-4 Monate): Die reflexiven Verhaltensweisen des Säuglings werden durch neue Gewohnheiten überlagert. Tätigkeiten, wie z. B. das Saugen am Daumen und das systematische Vorstrecken der Zunge sind Gewohnheiten, die spontan durch aktive Assimilation und Akkomodation erworben werden (vgl. Piaget 1969, S. 59). Unter Assimilation wird jener Vorgang verstanden, in dem neue Informationen so umgesetzt werden, dass sie mit bereits vorhandenen Konzepten übereinstimmen. Akkomodation meint den Prozess, in dem bereits vorhandene Wissensstrukturen an neue Erfahrungen angepasst und dementsprechend verändert werden. Die Balance zwischen Akkomodation und Assimilation bietet das sogenannte Äquilibrium, welches dazu dient, ein stabiles Verstehen zu schaffen (vgl. Siegler et al. 2011, S. 129f). In der primären Zirkulärreaktion soll ein interessantes, zufälligerweise am eigenen Körper entdecktes Ereignis durch Wiederholung erneuert werden (vgl. Piaget 1969, S. 59).

Sekundäre Zirkulärreaktionen (ca. 4-8 Monate): Nun bemüht sich das Kind, auch diejenigen Ergebnisse beizubehalten, die nicht nur auf den eigenen Körper bezogen sind, sondern die es durch auf die Außenwelt einwirkendes Handeln erzielt (vgl. ebd., S. 160). Als Beispiel dafür kann das wiederholte Anstoßen eines Mobiles mit den Füßen genannt werden.

Koordination sekundärer Zirkulärreaktionen (ca. 8-12 Monate): Wenn das Kind ein interessantes Ereignis andauern lassen möchte, werden sekundäre Verhaltensschemata aktiviert. Es ist dabei nicht mehr auf die Zufälligkeit eines Erlebnisses angewiesen, sondern kann sich Ziele setzen (vgl. ebd., S. 216). Als Beispiel lässt sich das Wegschieben eines Gegenstandes um etwas anderes zu erreichen, nennen.

Tertiäre Zirkulärreaktionen (ca. 12-18 Monate): Neue Handlungsschemata werden durch Ausprobieren und Suchen von Neuartigem entwickelt. Es geht hier nicht mehr darum, ein zufällig erzielt, neues Ereignis zu reproduzieren, sondern vielmehr darum, sein Wesen zu erforschen. Das Kind sucht in unbekannt Situationen nach neuen Mitteln und ist nicht mehr nur auf früher ausgebildete Verhaltensschemata angewiesen. Die Lösung von Problemen wird hier durch experimentierendes Ausprobieren und Kombinieren von Handlungsschemata erzielt (vgl. ebd., S. 268). Beispielsweise kommt es zu einem solchen Experimentieren beim wiederholten Hinunterwerfen von Gegenständen.

Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination (ca. 18-24 Monate): In diesem Stadium wird das Kind fähig, reine geistige Kombinationen zu vollziehen. Es sind nun überlegte Voraussichten möglich, da Beziehungen bewusst gebildet werden können (vgl. ebd., S. 334). Spiele, in denen Kinder so tun als ob sie ein Schaffner wären, können als Beispiel für dieses Entwicklungsstadium genannt werden.

Piaget geht davon aus, dass die Verhaltensweisen der jeweils vorangehenden Stadien mit dem Erreichen eines weiteren Stadiums keineswegs verschwinden. Er spricht davon, dass es gefährlich wäre die einzelnen Stadien zu stark zu trennen und meint: „Die neuen Verhaltensweisen stülpen sich einfach über die alten“ (ebd., S. 333).

3.1.2 Das präoperationale Stadium

Als eine bedeutende Errungenschaft in diesem Entwicklungsalter sieht Piaget die symbolische Repräsentation an. Jedoch beschreibt er auch noch einige Einschränkungen,

wie beispielsweise den Egozentrismus und die Zentrierung (vgl. Siegler et al. 2011, S. 135f).

Unter *symbolischer Repräsentation* wird das Verwenden von Gegenständen stellvertretend für einen anderen verstanden. Kinder beginnen nun im Spiel z. B. eine Banane als Telefon zu verwenden. Es zeigt sich, dass jene Gegenstände stets eine gewisse Ähnlichkeit in der äußeren Erscheinung mit dem zu repräsentierenden Original besitzen (vgl. ebd., S. 135).

Der *Egozentrismus* bezieht sich auf eine noch nicht vollständige Unterscheidung zwischen dem eigenen Selbst und der äußeren Welt. Eine Tendenz, die Welt aus der eigenen Perspektive wahrzunehmen, wird als charakteristisch für diesen Entwicklungsabschnitt gesehen (vgl. Miller 1993, S. 66). In egozentrischen Gesprächen, die Kinder Piaget zufolge untereinander führen, reden sie oft aneinander vorbei oder nebeneinander her. Ein Kind erzählt beispielsweise über seinen Hund und das andere vom Beruf des Vaters. Die beiden ergreifen abwechselnd das Wort, wobei der jeweils andere nicht auf das vorher Gesagte des Gesprächspartners eingeht, sondern über das eigene Thema weitererzählt. Im Laufe der präoperationalen Stufe nimmt die Verwendung dieses egozentrischen Sprachgebrauchs ab (vgl. Siegler et al. 2011, S. 136).

Mit *Zentrierung* meint Piaget die Tendenz, sich nur auf ein herausragendes Merkmal eines Objekts zu konzentrieren und dabei andere Merkmale zu ignorieren. Wenn sich beispielsweise in zwei identischen Behältern dieselbe Menge an Flüssigkeit befindet, erkennen die Kinder, dass sich jenes Flüssigkeitsvolumen in den beiden Behältern nicht unterscheidet. Wird jedoch der gesamte Inhalt eines Behälters in ein höheres, aber schmäleres Glas geleert, meinen die Kinder, dass sich nun in jenem Behälter mit dem höheren Flüssigkeitsstand auch mehr Flüssigkeit befinden muss. Der Prozess des Umschüttens wird hier nicht beachtet (vgl. Miller 1993, S. 67).

Diese kurzen Ausführungen zu Piagets Theorie der Entwicklungsstadien mit besonderem Augenmerk auf das sensumotorische und das präoperationale Stadium sollen einen Einblick in kognitive Fähigkeiten des Kindes von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren geben. Im Folgenden wird eine kurze Beschreibung einer Theorie des Sprechenslernens nach Jerome Bruner angeführt, wobei sich dieser auf Jean Piaget bezieht, allerdings seine Ausführungen auch kritisiert.

Er teilt beispielsweise Piagets Meinung zum Egozentrismus nicht. Bruner begründet dies mit der Annahme, dass sich Kinder Sprache nicht auf die von ihm beschriebene Weise aneignen könnten, wenn ihr Verhalten egozentrisch wäre. Als Beispiel dafür nennt er das Übernehmen von anderen Rollen in Spielen, wobei er Spiele als ein wesentliches Element im Erlernen von Sprache ansieht (vgl. Bruner 1997, 36).

3.2 Entwicklung des Sprachgebrauchs nach Jerome Bruner

Jerome Bruner geht von drei Aspekten aus, die das Kind beim Erwerb von Sprache zu meistern hat. Diese betreffen den formalen Aspekt, also das Erlernen der Regeln der Grammatik sowie die Fähigkeit etwas zu meinen, auf etwas zu verweisen und die kommunikative Absicht der Sprache. Jene drei Aspekte stehen dieser Theorie zufolge in einem Zusammenhang und Bruner spricht davon, dass sie „*notwendig untrennbar sind*“ (Bruner 1997, S. 14).

Damit ein Kind Sprache erlernen kann und ihm damit Eintritt in Kultur und Gesellschaft möglich wird, wird eine Interaktion zwischen grundlegenden Sprachlernfähigkeiten und einem Transaktionsrahmen, in welchen sich Erwachsene_r und Kind begibt, als notwendig erachtet. Gene und Kultur werden als Faktoren gesehen, ohne die das Erlernen von Sprache nicht auskommt. Bruner spricht auch davon, dass Kultur den Menschen „zur Sprache zwingt“ (ebd., S. 17). Er geht von der Sprache als notwendiges Element um Kultur zu deuten und zu regulieren aus, wobei dieser Prozess des Deutens und Regulierens beginnt, sobald „das Kind in die menschliche Welt eintritt“ (ebd., S. 17).

3.2.1 Vier kognitive Grundanlagen zum Sprechen nach J. Bruner

Mittel-Zweck-Bereitschaft

Bruner sieht das Kind als von Anfang an aktiv, da es Regelmäßigkeiten in der Umwelt die es umgibt, heraussuche. Es wandle Erfahrungen in Mittel-Zweck-Strukturen um, womit er meint das Kind erkenne die Struktur von Handlungen und könne Mittel und Zweck so kombinieren, dass ein befriedigendes Ergebnis herauskomme (vgl. Bruner 1997, S. 19).

Säuglinge sind darauf eingerichtet, auf andere Menschen zu reagieren, auf deren Stimme, Gesicht, Handlungen und Gesten. Sie stellen ihre Mittel-Zweck-Strukturierungen auf andere Menschen ein (vgl. ebd., S. 19).

Transaktionalität

Bruner geht davon aus, dass soziale Interaktion ihre Verstärkung wohl in sich selbst habe und meint damit, dass soziale Reaktionen auf Initiativen des Kindes die bedeutendsten Verstärker seien. Bereits in den ersten Lebenswochen nimmt das Kind an Gestik und Mimik der Mutter teil, indem es stimmliche und andere Äußerungen von sich gibt, z. B. reagiert es auf ein kaltes Gesicht der Mutter mit Tränen (vgl. ebd., S. 20).

Systematik

Das Kind begegnet laut Bruner der Sprache mit Systematik, es ist bereit, sich mit der sprachlichen Ordnung auseinanderzusetzen. Frühere Ausführungen mit systematischem Charakter, wie z. B. das Schlagen gegen verschiedene Gegenstände, sieht er als grundlegend dafür an (vgl. ebd., S. 21).

Abstraktheit

Die Sprache ist nach Bruner nicht das erste abstrakte Regelsystem, das dem jungen Kind begegnet. Er meint, dass die Sprache zwar dazu diene, Unterscheidungen genauer zu bezeichnen und auf andere Bereiche zu übertragen, aber die Unterscheidungen selbst könne das Kind schon vorher treffen, auch ohne Sprache (vgl. ebd., S. 23).

3.2.2 Zum Erlernen der Sprache durch kommunikativen Einsatz

Jene eben beschriebenen kognitiven Grundanlagen zum Sprechen bezeichnet Bruner als eine „geistige Mindestausrüstung [...], die ein Kind braucht, um Sprache *benützen* zu können“ (ebd., S. 101). Jedoch sieht er diese nicht als ausreichend an, vor allem braucht es seiner Meinung nach den kommunikativen Einsatz der Sprache um zu lernen, wie diese zu gebrauchen ist. Dazu benötigt das Kind ein „Hilfssystem für den Spracherwerb“ (ebd., S. 102), wobei dieses nicht ausschließlich auf Sprache bezogen wird, sondern es sich dabei um ein insgesamtes Weitergeben der Kultur durch die Erwachsenen handelt. Als entscheidend für ein solches Hilfssystem sind sogenannte Formate, wobei damit ein „eingespieltes, standardisiertes Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem“ (ebd., S. 131) gemeint ist. Dies können z. B. Versteckspiele sein, in welchen es zum kommunikativen Einsatz von Sprache kommt (vgl. ebd., S. 103).

Jene von Jerome Bruner formulierte Bedeutung der Interaktion und Kultur im Spracherwerb des Kindes schließt eine Beteiligung des Kindes im eigenen Sprachlernprozess sowie im Gebrauch der Sprache ein.

3.3 Zur Entwicklung sozialer Beziehungen

Da in dieser Masterarbeit vorwiegend Interaktionssituationen zwischen Kind(ern) und Pädagog_in zu beleuchten sind, soll nachfolgend die Entwicklung sozialer Beziehungen näher erläutert werden.

Pauen geht davon aus, dass sich Erwachsene auf besondere Art und Weise von Säuglingen und jungen Kindern angezogen fühlen und auf deren Äußerungen reagieren. Es wird als ein lebenslanger Lernprozess erachtet, eine gute Bindung aufzubauen, aufeinander einzugehen und sich zu verstehen. Der Grundstein für diesen Prozess wird im Säuglings- und Kleinkindalter gelegt, wobei viele Erfahrungen während dieses Lebensabschnitts unabhängig von Sprache sind (vgl. Pauen 2011, S. 176).

In den ersten Monaten des Lebens geht es vorrangig darum, genährt, umsorgt, gehalten, gestreichelt, gewickelt, angeschaut usw. zu werden, wobei den Bedürfnissen nach Schutz und Geborgenheit nachzukommen ist. Das Baby kommuniziert seine Bedürfnisse und Wünsche teilweise lautstark. Wenn die Äußerungen verstanden werden, reagiert das Kind mit Zufriedenheit und Wohlbefinden, wobei es die Verlässlichkeit seiner Bezugspersonen erlebt (vgl. Friedrich 2011, S. 52).

Ab ca. vier Monaten wird das Kind zunehmend aktiv und beginnt seine Umgebung zu erkunden. Um dabei Schutz und Unterstützung zu bekommen, benötigt es eine Umgebung, in welcher Entdeckungen ohne Gefahr und Reizüberflutung gemacht werden können. Erwachsene fungieren diesbezüglich als Begleiter_innen, wobei sie dem Kind mit achtsamem Interesse und Spaß begegnen (vgl. ebd., S. 53).

Im Alter von etwa 18 Monaten lässt sich eine intensive Phase der Selbständigkeitsentwicklung vermerken. Die Kinder können laufen und in sprachlichen Mitteilungen werden Fragen gestellt und die eigene Meinung ausgedrückt. Als ein wesentliches Merkmal dieser Entwicklungsphase wird das Herausfinden der eigenen Grenzen und jener der Welt erachtet. Es kann zu Trotzkonflikten kommen, wobei es darum geht, gemeinsame Lösungen von Erwachsenen und Kindern zu finden, in welchen der Wille des Kindes anerkannt und abgewogen wird. Als bedeutend wird es erachtet, dass Erwachsene Kin-

dern etwas zutrauen und sie zum Ausprobieren und Problemlösen ermutigen (vgl. ebd., S. 53).

Aus den eben beschriebenen Ansätzen soll nicht abgeleitet werden, ab welchem Alter oder Entwicklungsstand ein Kind partizipationsfähig ist, denn betrachten wir Partizipation als ein Menschenrecht, so gilt dieses von Geburt an. Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter formuliert dazu folgendes:

„Da nun Kinder sowohl schon jetzt als auch zukünftig Bürger des Gemeinwesens sind, haben sie ein Recht auf Partizipation. Die Frage ist also nicht mehr, ob Partizipation oder nicht, sondern wie Partizipation entsprechend den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes und zugleich entsprechend den vorliegenden Rahmenbedingungen realisiert werden kann.“ (Oerter 2005, S. 7)

Eine Auseinandersetzung mit dem „Wie“ der Realisierung von Partizipation führt zur Frage nach der pädagogischen Ausgestaltung von Beteiligung in der frühen Kindheit. Im folgenden Abschnitt dieser Masterarbeit erfolgt eine Thematisierung des Beteiligungsaspekts in drei unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen.

4 Zum Beteiligungsaspekt in pädagogischen Ansätzen der frühen Kindheit

In einigen pädagogischen Ansätzen der frühen Kindheit wird der Begriff „Alltagspartizipation“, wie er in der vorliegenden Masterarbeit verwendet wird, zwar nicht definitiv angesprochen, allerdings kann der Grundgedanke der Alltagspartizipation darin wiedergefunden werden. Als ausgewählte Beispiele werden die Ansätze von Janusz Korczak, Loris Malaguzzi und Emmi Pikler näher betrachtet.

4.1 Janusz Korczak – Begründer der Kinderrechte

Janusz Korczak befasste sich zwar nicht explizit mit der Partizipation von Kindern in der frühen Kindheit, doch orientiert sich seine Pädagogik an der Achtung von Rechten der Kinder, welche eine Forderung nach Partizipation miteinschließt. Deshalb werden seine Ansätze als wesentlich für diese Masterarbeit angesehen. Korczak wurde 1878 geboren und war als Arzt, Schriftsteller und Pädagoge tätig. Er leitete zwei Kinderheime in Warschau bis zum Jahre 1942, in welchem er und die von ihm betreuten Kinder im Vernichtungslager Treblinka ermordet wurden (vgl. Hansen et al. 2015, S. 90).

Zu Lebzeiten kritisierte Janusz Korczak das Verhalten Erwachsener gegenüber Kindern. In seinem Buch „Das Recht des Kindes auf Achtung“ beschreibt er das Aufwachsen des Menschen im Bewusstsein, dass alles Größere wichtiger sei als das Kleine. Bewunderung wird Großem entgegengebracht, das Kleine wird als uninteressant und gewöhnlich erachtet (vgl. Korczak 2013, S. 10).

Provokant wird darauf eingegangen, dass über die Köpfe der Kinder hinweg entschieden werde, sie nicht nach ihren Meinungen und Ansichten gefragt werden: „Auch über das Kind wird beraten, es werden Überlegungen angestellt; aber wer wird so naiv sein, es nach seinem Urteil und nach seiner Zustimmung zu fragen; und was kann es schon zu sagen haben?“ (ebd., S. 12). Korczak prangert eine verbreitete undemokratische Haltung gegenüber dem Kind an, wenn er folgendes formuliert: „Um seine Meinung braucht man sich nicht zu kümmern, es ist kein Wähler: Es droht nicht, fordert nicht, sagt nichts. Schwach, klein, armselig, abhängig – ein Staatsbürger wird es erst werden“ (ebd., S. 16). Er beschreibt eine Missachtung der Kinder, indem ihnen nicht vertraut wird und ihnen nicht erlaubt wird, sich zu organisieren. Kinder werden von Erwachsenen nicht

als vollständige Menschen angesehen, sie befinden sich, aus der Sicht Erwachsener, im „Zustand des Werdens“ (ebd., S. 28) und beginnen erst später zu sein. (vgl. ebd., S. 27f). Korczak hingegen formuliert, dass „Kinder [...] einen hohen Prozentsatz der Menschheit, der Bevölkerung, der Nation, der Hausbewohner, der Mitbürger dar[stellen] [...]. Sie waren, werden sein und sind“ (ebd., S. 28).

Aus der Auseinandersetzung mit den eben angeführten Aussagen Janusz Korczaks lässt sich seine Forderung nach der Achtung des Kindes erkennen.

Sein pädagogisches Handeln in den Kinderheimen war geprägt von dieser Grundhaltung gegenüber den Kindern und es gab verschiedene, institutionell verankerte Möglichkeiten der Partizipation von Kindern. Beispielsweise wurden regelmäßig Versammlungen abgehalten und wöchentlich eine Zeitung herausgegeben (vgl. Korczak 2012, S. 301-303). Als Legislative tagte ein Parlament und die Exekutive bildete ein Kameradschaftsgericht. Damit wurde es möglich, das Recht der Kinder auf eine ernsthafte Behandlung ihrer Angelegenheiten, unabhängig von den Launen der Erzieher_innen, zu verwirklichen. Es bestand nicht nur die Möglichkeit, andere Kinder anzuzeigen, sondern auch die eigene Person, sowie alle Erwachsenen konnten angezeigt werden (vgl. ebd., S. 304f).

Als zentrale Rechte, welche Kindern zustehen und welche sich durch den pädagogischen Ansatz Janusz Korczaks ziehen, lässt sich folgende sogenannte „Magna Charta Libertatis“ anführen:

- „1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod,
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag,
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“ (ebd., S. 40)

Das die Magna Charta Libertatis einleitende Recht des Kindes auf seinen Tod mag radikal klingen, doch meint Korczak damit das Recht des Kindes auf Risiko und darauf, eigene Erfahrungen machen zu dürfen, ohne stets unter der Kontrolle Erwachsener zu stehen (vgl. Puhl 2011, S. 75). Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag impliziert die Ansicht, dass die Kindheit nicht ein „lästiges Durchgangsstadium“ (ebd., S. 75) zum Erwachsensein darstellt, sondern es sich um „lange, wichtige Jahre des menschlichen Lebens“ (Korczak 2013, S. 28) handelt. Mit dem Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist, stellt er sich gegen die Meinung vieler Pädagog_innen seiner Zeit, Kinder formen und bevormunden zu wollen (vgl. Puhl 2011, S. 75).

4.2 Gelebte Partizipation in der Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik entwickelte sich nach dem zweiten Weltkrieg in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia. Dort bildete sich eine starke Widerstandsbewegung gegen die Macht von Autoritäten und den Faschismus. Das Ergreifen von pädagogischen Initiativen sollte eine bessere Zukunft für die Kinder und deren Rechte ermöglichen. Der Pädagoge und Schriftsteller Loris Malaguzzi gilt als Inspirator und (Mit-)Begründer der Reggio-Pädagogik (vgl. Reggiopädagogik Fachverband o.J.a, o.S.). Als zentrales Element des reggianischen Ansatzes gilt die Zusammenarbeit von Kindern, Erzieher_innen, Eltern und des Gemeinwesens, denn die Kindererziehung wird als „gemeinsame Aufgabe aller Bürgerinnen und Bürger verstanden“ (Hansen et al. 2015, S. 93f).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die Reggio-Pädagogik thematisiert, da sie zum Einen von den Kindern als Träger_innen eigener Rechte ausgeht und zum Anderen Partizipation explizit als „Grundelement“ der pädagogischen Arbeit (Reggiopädagogik Fachverband o.J.b, o.S.) festlegt. „Gelebte Partizipation [...] bedeutet [...] die Abflachung von Hierarchien und das Recht aller Beteiligten pädagogische Prozesse mitzugestalten und regelmäßig aktiv zu konstruieren“ (ebd., o.S.).

Auch das Eingehen auf die Zielgruppe der Kinder unter drei Jahren in der Reggio-Pädagogik lässt eine Auseinandersetzung mit diesem pädagogischen Ansatz für diese Masterarbeit als wesentlich erscheinen. Die Kinderkrippen in Reggio Emilia werden als Nidi (Nester) bezeichnet, wobei diese Schutz und Geborgenheit bieten, sowie zur aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt anregen sollen. Für pädagogische Fachkräfte in den Nestern gilt es, ein hohes Maß an Beobachtungsfähigkeit aufzuweisen, um Fragen und Themen der Kinder zu erkennen. Sie führen Kinder niemals zu Ergebnissen, sondern ermutigen sie, assistieren ihnen und begleiten sie in ihrem Tun (vgl. Lorber/Hanf 2011, S. 64f).

Die geschilderten Elemente der Reggio-Pädagogik führen uns nun zur Auseinandersetzung mit der Pädagogik nach Emmi Pikler, welche ähnlich Grundsätze vertritt.

4.3 Emmi Pikler und ihre Pädagogik der Achtsamkeit

Die Kinderärztin Emmi Pikler, welche 1902 in Wien geboren wurde, befasste sich in ihren pädagogischen Ansätzen insbesondere mit Kindern im Säuglings- und Kleinkindalter. Von 1946 bis 1979 war sie Direktorin des Staatlichen Methodologischen Zentral-

instituts für Säuglingsheime in Budapest. Ihre Tochter, Anna Tardos führte Emmi Piklers Ansätze weiter und wurde deren Nachfolgerin im Kinderheim in Lóczy (vgl. Pikler/Tardos 2013, S. 2).

Die Ansätze der Pikler-Pädagogik werden in dieser Masterarbeit behandelt, da einerseits explizit die frühe Kindheit in den Blick genommen wird. Andererseits werden die selbständige Aktivität des Kindes, sichere Beziehungen zu Erwachsenen, sowie das Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und deren aktive Teilhabe an Handlungen ins Zentrum gerückt. Im Zusammenhang mit der aktiven Teilhabe des Kindes lässt sich die Forderung Piklers, den Kindern Raum für eigene Entscheidungen zu lassen, anführen. Emmi Pikler befasst sich in ihren pädagogischen Überlegungen insbesondere mit dem Spielen, der Pflege und der Bewegungsentwicklung des Kindes (vgl. Lorber/Hanf 2011, S. 61f).

Bei der Bewegungsentwicklung des Kindes geht Pikler davon aus, dass Kinder von Erwachsenen nicht beeinflusst werden sollen und es nicht notwendig sei, mit ihnen zu üben oder sie zu etwas zu drängen. Als Voraussetzungen gelten ein geeigneter Platz und die Möglichkeit zur ungestörten, freien Bewegung, wobei immer etwas mehr geboten werden soll, als das Kind voll ausnutzen kann. (vgl. Pikler 1988, S. 18).

Pflegehandlungen, wie z. B. an-, ausziehen, baden und wickeln, bilden Situationen, in denen das Kind alleine mit der_m Pädagog_in ist. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dem Kind ungeteilte Aufmerksamkeit entgegen zu bringen, welche die Grundlage für den gegenseitigen Beziehungsaufbau darstellt. Der_die Erwachsene bemüht sich, die Signale der Kinder zu verstehen, wodurch diese ermutigt werden, ihre Bedürfnisse auszudrücken (vgl. Falk 2013, S. 35f).

In der Pikler-Pädagogik wird der Beobachtung eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Immer wieder muss abgeschätzt werden, ob das Kind in der Lage ist, eine Situation alleine zu meistern. Bevor eingegriffen wird gilt es, abzuwarten und zu beobachten, sowie Vertrauen in die Kompetenz des Kindes entgegenzubringen. Wenn das Kind wirklich Hilfe benötigt, geht es darum, lediglich ein geringes Maß an Hilfe zu geben, welches es dem Kind ermöglicht, selbst wieder aktiv zu werden. Gerade in der präverbalen Zeit kann es zu Missverständnissen zwischen Kind und Erwachsenen kommen, wobei es ganz besonders wichtig erscheint, zu versuchen, die Kinder zu verstehen und ihnen Zeit zu lassen (vgl. Gerber 2015, S. 35f).

Die Tradition Emmi Piklers wurde von Anna Tardos, Magda Gerber und aktuell von Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer weitergeführt. Auf diese Autorinnen wird teilweise im anschließenden fünften Kapitel verwiesen.

5 Partizipation und ihre Ausgestaltung im Alltag elementarpädagogischer Einrichtungen

Da der Umfang an Literatur zu Partizipation von Kindern in Krippen noch als eher spärlich einzustufen ist, werden in folgenden Ausführungen auch ausgewählte Werke zum Thema der Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren herangezogen, wohl mit der Überlegung, dass Partizipation in der Altersspanne von null bis sechs Jahren sehr unterschiedlich aussehen kann. Somit werden aus ebendiesen Werken, welche auf Einrichtungen für ältere Kinder ausgerichtet sind, lediglich ausgewählte Elemente angesprochen, welche als bedeutsam für Kinder im Krippenalter erachtet werden.

Im Rahmen des Modellprojekts „Die Kinderstube der Demokratie“ wurden grundlegende Annahmen formuliert, auf welchen die Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen aufbaut.

Die Durchführung des Modellprojekts fand in den Jahren 2001 bis 2003 im deutschen Bundesland Schleswig-Holstein mit sieben Kindertageseinrichtungen, welchen unterschiedliche Träger zugrunde liegen, statt. Die 900 teilnehmenden Kinder waren im Alter von einem bis zehn Jahren (vgl. Hansen/Knauer/Friedrich 2006, S. 8).

Als Intention des Projekts wurde das Ermöglichen von frühen Begegnungen mit demokratischem Denken und Handeln (vgl. ebd., S. 8), sowie das Verankern von Partizipation der Kinder im Alltag der sieben Modelleinrichtungen gesehen (vgl. ebd., S. 11).

Die Auseinandersetzung mit den Grundlagen zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen, welche im Rahmen des Modellprojekts „Die Kinderstube der Demokratie“ formuliert wurden, beginnt mit der Rolle der *Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen*. Diese können Partizipation ermöglichen oder aber verhindern. Kinder erfahren durch die Gestaltung der Beziehung zwischen ihnen und Erwachsenen, ob ihnen zugehört wird, sie für wichtig erachtet werden, nach ihrer Meinung gefragt wird und ob ihnen zugetraut wird, Verantwortung und Eigeninitiative zu entwickeln. Partizipation verlangt, dass Erwachsene Kinder ernst nehmen und ihnen Verantwortung für sich selbst zugestehen. Auch die Unterstützung bei der Entwicklung von Streitkompetenzen gehört zum Verständnis einer durch Partizipation geprägten Beziehung zwischen Erwachsenen

und Kindern. Konstruktives Streiten setzt ein Erkennen und Thematisieren von unterschiedlichen Einschätzungen und Interessen, sowie ein Finden von Lösungen und Kompromissen voraus. Demokratisches Handeln wird vom Aushandeln verschiedener Interessen, d. h. vom konstruktiven Streit, geprägt (vgl. ebd., S. 13-16).

Die zweite formulierte Annahme befasst sich mit der *Verankerung von Partizipation in den Strukturen einer Einrichtung*. Dadurch soll sichergestellt werden, dass Beteiligung nicht von einzelnen Erwachsenen abhängig ist. Zum Einen wird Partizipation als Teil des pädagogischen Konzepts einer Einrichtung erwähnt und zum Anderen geht es um Beteiligung als ein institutionell verankertes Recht. Mit Zweitgenanntem sind institutionalisierte Beteiligungsformen, wie z. B. ein Kinderparlament, gemeint, welche über informelle Partizipation auf der Beziehungsebene hinausgehen (vgl. ebd., S. 17-20).

Die dritte Annahme der Autor_innen meint, dass Partizipation der Kinder auch *Partizipation der Eltern und des Teams* erfordert, wobei Erwachsene hier ihrer Vorbildfunktion gegenüber Kindern gerecht werden sollen. Als wesentliche Elemente können diesbezüglich Transparenz und Vertrauen genannt werden. Eltern müssen über die Entwicklung des eigenen Kindes und die pädagogische Arbeit in der jeweiligen Einrichtung ausführlich informiert werden. Mit der Forderung nach Partizipation in Teams ist nicht gemeint, hierarchische Strukturen vollkommen über Bord zu werfen, sondern Mitarbeiter_innen sollen über sie Betreffendes informiert werden und die Möglichkeit zur Mitsprache bekommen (vgl. ebd., S. 22f).

Als viertes wird jene Annahme formuliert, dass Partizipation in Kitas eine *Öffnung der Einrichtung nach außen hin* erfordert. Damit gemeint sind eine Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit Einrichtungen außerhalb der Kita, sowie eine Einmischung in die kommunale Politik. Eine Außenvertretung der Kita muss nicht lediglich über die Leitung erfolgen, sondern kann unter Beteiligung von den Kindern und dem Team stattfinden. Themen solcher gemeinsamer Aushandlungen können beispielsweise die Planung der Innen- und Außenraumgestaltung der Kindertageseinrichtung oder die Beteiligung an der Planungsphase von Veranstaltungen im kommunalen Raum sein (vgl. ebd., S. 24f).

Die fünfte Annahme der Autor_innen umfasst die *Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte*, denn „die Beteiligung von Kindern beginnt in den Köpfen der Erwachsenen“ (ebd., S. 25). Diesbezüglich wird eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild

vom Kind sowie der Erwerb von speziellen Methodenkenntnissen als notwendig erachtet (vgl. ebd., S. 25).

Können auch nicht alle fünf Annahmen eins zu eins auf die Kinderkrippe übertragen werden, so lassen sich die meisten an die Institution Kinderkrippe und deren Besonderheiten anpassen. In der vorliegenden Masterarbeit wird insbesondere die Gestaltung der Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen in den Blick genommen. Die Verankerung von Partizipation in den Strukturen der Einrichtung wird ebenfalls in Ansätzen bearbeitet.

Wenn wir uns auf die in Kapitel 2.1 diskutierte Definition des Begriffes „Alltagspartizipation“ von Rainard Knauer stützen, so werden die Elemente Zuhören, Beobachten und anderen etwas Zutrauen (vgl. Knauer 2008, S. 38) als wesentlich erachtet. Wie die pädagogische Ausgestaltung dessen aussehen kann und welche Bereiche einer Kinderkrippe dadurch angesprochen werden, soll an dieser Stelle thematisiert werden.

5.1 Dialogische Grundhaltung

Eine dialogische Grundhaltung lässt sich mit dem von Knauer beschriebenen Element des „Zuhörens“, auf welches unter 2.1 dieser Masterarbeit eingegangen wurde, in Verbindung bringen. Allerdings umfasst eine dialogische Grundhaltung noch weitaus mehr als das Zuhören. Es geht um die Gestaltung von symmetrischen Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen, welche von Achtung und Respekt gegenüber den einzelnen Kindern geprägt sind (vgl. Hansen et al. 2015, S. 206). Auf der Basis einer dialogischen Grundhaltung ist das Gelingen von Partizipation möglich und Kinder können Vertrauen in ihre eigenen Rechte aufbauen (vgl. ebd., S. 215).

Dialoge zwischen Kindern und Erwachsenen finden auf vielfältige Weise statt. Sie lassen sich nicht nur auf die Führung von zwei Personen beschränken, sondern können von einer beliebigen Anzahl an Menschen geführt werden (vgl. Bohm 2008, S. 33). Außerdem müssen Dialoge nicht verbal erfolgen (vgl. ebd., S. 210).

Eine dialogische Haltung Erwachsener gegenüber Kindern drückt sich, laut Hansen, Knauer und Sturzenhecker, unter folgenden Aspekten aus:

- Erwachsene sind davon überzeugt, dass jedes einzelne Kind etwas zu sagen hat. Sie begegnen den Kindern nicht wissend, sondern fragend und interessiert daran, was Kinder beizutragen haben.
- Kindern wird aufmerksam zugehört.
- Es erfolgt ein Hineinversetzen und empathisches Einlassen auf die Kinder.
- Die Ausdrucksformen der Kinder werden angenommen und deren Gedanken und Gefühle ernst genommen.
- Kindern wird mit Respekt begegnet.
- Es wird Geduld aufgebracht, um den eigenen Wissensvorsprung und Bewertungen zurückzuhalten. Eigene Ungewissheiten und Unsicherheiten gestehen sich Erwachsene ein und teilen diese den Kindern mit (vgl. ebd., S. 211).

Als bedeutend wird es erachtet, dass Erwachsene auch ihre Interessen äußern und zur Diskussion stellen. Nur so kann eine Kommunikation aller Beteiligten auf Augenhöhe erfolgen (vgl. ebd., S. 212).

Um auf die Bedeutung einer dialogischen Grundhaltung näher einzugehen, werden in folgenden Ausführungen die Besonderheiten einer respektvollen Pflege und Erziehung, sowie der Ansatz des „Philosophierens“ mit Kindern erläutert.

5.1.1 Respektvolle Pflege und Erziehung

Das Konzept einer respektvollen Pflege und Erziehung ist auf Ansätze von Emmi Pikler und Magda Gerber (siehe Kapitel 4.3) zurückzuführen.

Als zentrales Element einer respektvollen Haltung gegenüber Kindern wird die „auf Respekt gründende Beziehung“ (Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2014, S. 31) genannt. Es ist davon auszugehen, dass jene Beziehungen aus Interaktionen entstehen, welche von Respekt, unmittelbarem und einfühlsamem Reagieren auf das Kind und durch Reziprozität¹ geprägt sind (vgl. ebd., S. 31).

Die Autorinnen Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer entwickelten ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung, welchem folgende 10 Prinzipien zugrunde liegen:

1. Beteiligen Sie Säuglinge und Kleinkinder an Dingen, die sie betreffen. Arbeiten Sie nicht an ihnen vorbei und lenken Sie sie nicht ab, um die Aufgabe schneller zu erledigen.
2. Investieren Sie in Zeit von besonderer Qualität, in der Sie einzelnen Säuglingen oder Kleinkindern voll und ganz zur Verfügung stehen. Geben Sie sich nicht damit zufrieden, Gruppen zu beaufsichtigen, ohne sich (mehr als nur kurz) auf einzelne Kinder zu konzentrieren.
3. Lernen Sie die einzigartigen Kommunikationsformen eines jeden Kindes kennen (Schreie, Wörter, Bewegungen, Gesten, Gesichtsausdrücke, Körperstellungen) und vermitteln Sie Ihre eige-

¹ Gegenseitigkeit, Wechselseitigkeit (vgl. Bibliographisches Institut GmbH 2016, o.S.)

- nen. Unterschätzen Sie nicht die Fähigkeit von Kindern, zu kommunizieren, selbst wenn ihre verbale Sprachkompetenz vielleicht nicht vorhanden oder nur minimal ist.
4. Investieren Sie Zeit und Energie, um an der Entwicklung des vollständigen Menschen zu arbeiten (konzentrieren Sie sich auf das „ganze Kind“). Fokussieren Sie nicht alleine auf die kognitive Entwicklung oder betrachten Sie diese nicht als etwas, das getrennt von der Gesamtentwicklung abläuft.
 5. Respektieren Sie Säuglinge und Kleinkinder als würdige Menschen. Behandeln Sie sie nicht wie Objekte oder niedliche kleine Menschen, die nichts im Kopf haben und manipuliert werden können.
 6. Seien Sie hinsichtlich Ihrer Gefühle ehrlich, wenn Sie mit Säuglingen und Kleinkindern zusammen sind. Geben Sie nicht vor, etwas zu empfinden, das Sie gar nicht fühlen, oder etwas nicht zu empfinden, das Sie in Wirklichkeit fühlen.
 7. Führen Sie das Verhalten, das Sie den Kindern beibringen möchten, modellhaft vor. Predigen Sie nicht.
 8. Erkennen Sie Probleme als Lerngelegenheiten und lassen Sie Säuglingen und Kleinkinder versuchen, ihre Probleme selbst zu lösen. Erlösen Sie sie nicht, machen Sie ihnen nicht permanent das Leben leichter und versuchen Sie nicht, sie vor allen Problemen zu beschützen.
 9. Bauen Sie Sicherheit auf, indem Sie Vertrauen vermitteln. Vermitteln Sie nicht dadurch, dass Sie unzuverlässig oder häufig inkonsequent sind, Misstrauen.
 10. Kümmern Sie sich um die *Qualität* der Entwicklung in jeder einzelnen Phase. Drängen Sie Säuglinge und Kleinkinder nicht dazu, Meilensteine der Entwicklung zu erreichen.
- (ebd., S. 33f)

Die Autor_innen Hansen, Knauer und Sturzenhecker gehen davon aus, dass jene von Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer formulierten Prinzipien einer respektvollen Pflege und Erziehung, als Grundlage für eine partizipationsorientierte Pädagogik anzusehen sind (vgl. Hansen et al. 2015, S. 207).

5.1.2 *„Philosophieren mit Kindern“*

Wird in der Beschreibung von „Kinderstube der Demokratie“ - Projekten, wie z. B. der Gestaltung des Außen- und Innenraumes einer Kindertageseinrichtung oder der Einrichtung von institutionalisierten Beteiligungsformen (Kinderräte, -parlamente usw.), eher von der Teilnahme älterer Kinder ausgegangen, so werden beim „Philosophieren mit Kindern“ (Hansen et al. 2006, S. 44) auch die Jüngsten angesprochen.

In der DRK-Kindertagesstätte Turnstraße in Elmshorn ging es den Erzieher_innen darum, dass Bildung auf den Selbstbildungsprozessen der Kinder aufgebaut wurde. Dem Team stellte sich die Frage, „wie die Kinder aktiver als bisher kund tun können, was sie bereits wissen und können“ (ebd., S. 44). Die Erzieher_innen wollten die Bildungsthemen der Kinder, welche sie aktuell beschäftigten nicht bloß über Beobachtung erfassen, denn dies belasse die Kinder in der Rolle von Objekten. Es wurden Überlegungen angestellt, mit den Kindern in Dialog zu treten, um ihnen eine Subjektrolle zuzugestehen. Zu Beginn des Projekts wurden alltägliche Gespräche zwischen Kindern und Erzieher_innen analysiert. Solche Gespräche begannen beispielsweise mit einer Reaktion des

Erstaunens eines Kindes. Daraus entstand ein Wechselspiel aus Fragen und Antworten sowie Zuhören und Nachfragen. Aus den Gesprächen entwickelten sich teilweise Themen für die gesamte Gruppe, aber es gab auch Situationen in denen das Gespräch von Seiten des Kindes schroff abgebrochen wurde (vgl. ebd., S. 44).

Der Begriff „Philosophie“ löste zunächst zum Teil Verwirrung aus, gerade Erzieher_innen in der Krippengruppe waren amüsiert über die Vorstellung, mit jungen Kindern zu philosophieren. Es ging allerdings nicht darum, Philosophie zu lehren, sondern um ein praktisches Philosophieren. Darunter ist „eine Begegnung mit sich selbst und mit der Welt“ (ebd., S. 45) zu verstehen. Erwachsene hielten ihre Sicht der Welt zurück und verhielten sich neugierig gegenüber dem, was Kinder zu sagen haben. Sie ermutigten Kinder, ihre Fragen aufzuwerfen und unterstützen diese dabei, ihre Antworten zu finden (vgl. ebd., S. 45).

Durch den Freiraum, welcher den Kindern durch die Zurückhaltung der Erwachsenen geboten wurde, begannen die Kinder, ihre eigenen Ideen einzubringen. Das Philosophieren mit den Kindern führte zu jenen Themen, welche die Kinder beschäftigten, wobei sich aus den verbalen Dialogen „handlungsorientierte Dialoge“ (ebd., S. 46) entwickelten. Ein Elternteil berichtete, dass die Kinder durch dieses Projekt selbstbewusster geworden sind und ihr Mitspracherecht deutlicher einforderten. Es wurde erwähnt, dass sie als Eltern viel mehr gefordert wären, ihre eigenen Vorstellungen zu begründen (vgl. ebd. S. 46).

5.2 Beobachtung

Erinnern wir uns an die eingangs erwähnte Definition nach Raingard Knauer, so wird das Beobachten der Kinder durch Pädagog_innen als ein Element von Alltagspartizipation genannt. Durch Beobachtung können Erwachsene den Meinungen und Wünschen der Kinder auf die Spur kommen und versuchen, diese zu verstehen (vgl. Knauer 2008, S. 40).

Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer schreiben dem Beobachten eine „Schlüsselrolle [zu], wenn eine Betreuerin verstehen will, was geschieht“ (Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2014, S. 146). Während dem freien Spiel des Kindes verhalten sich Erwachsene als aufmerksame Beobachter_innen, wodurch die Kinder ihr Tempo verlangsamen. Diesbezüglich wird auf das siebte Grundprinzip einer respektvollen Erziehung und

Pflege, worauf unter 5.1.1 bereits eingegangen wurde, verwiesen. Dies handelt davon, den Kindern jenes Verhalten modellhaft vorzuführen, welches ihnen beigebracht werden soll. In intensiven Beobachtungssituationen wirken Erwachsene möglicherweise passiv, doch befinden sie sich in einem sogenannten „Seinsmodus“ (ebd., S. 146), in welchem sie nichts explizit vom Kind fordern oder dieses dirigieren. Stattdessen lassen sie das Kind spielen und selbständige Entscheidungen treffen. Zu beachten ist, dass Erwachsene den Kindern in solchen Situationen aber jederzeit zur Verfügung stehen und die Umgebung spielbegünstigend gestalten (vgl. ebd., S. 146-148).

Die von einer Reduzierung des Tempos geprägten Beobachtungssituationen lassen sich mit der Forderung Knauers, dass Alltagspartizipation Zeit brauche (vgl. Knauer 2008, S. 44), verbinden. Wie bereits unter 2.1 erwähnt, beschreibt auch Turek die Zeit als eine wichtige Ressource in der Umsetzung von Partizipation, wobei sie insbesondere auf Zeit zum Zuhören und Beobachten hinweist (Turek 2012, S. 10).

5.3 Macht – Abgabe von Macht

Folgen wir Hansen, Knauer und Friedrich, so „[bedeutet] die Beteiligung von Kindern [...] für die Erwachsenen immer eine freiwillige Machtabgabe.“ (Hansen et al. 2006, S. 8).

Um zu klären, was es mit dem Begriff „Macht“ auf sich hat, wird eine klassische Definition von Max Weber herangezogen, welche folgendermaßen lautet:

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 2000, S. 38 zit. n. Hansen et al. 2015, S. 28)

In Kindertageseinrichtungen verfügen Erwachsene über mehr solcher Chancen als die Kinder, wodurch ein „ungleiches“ Machtverhältnis entsteht. Knauer und Hansen gehen davon aus, dass Machtgefälle aufgezeigt werden können, wenn betrachtet wird, welche Entscheidungen in Kindertageseinrichtungen wie getroffen werden. Entscheidungen beginnen bei Alltäglichem, beispielsweise wie viel das Kind isst oder was es anzieht (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 24).

Es kann festgehalten werden, dass einerseits Macht in gesellschaftlichen Verhältnissen nicht wegzudenken ist und andererseits ein demokratisches Zusammenleben nicht möglich ist ohne Partizipation, welche eine (teilweise) Abgabe von Macht an die Kinder

beinhaltet. Eine Machtanwendung von Erwachsenen gegenüber Kindern kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen, wobei Knauer und Hansen vier Formen anführen:

- Handlungs- oder Gestaltungsmacht: Die Umwelt der Kinder wird von Erwachsenen gestaltet oder verändert (z. B.: Vorbereitung des Raums, Gestaltung des Tagesablaufs)
- Verfügungsmacht: Erwachsene verfügen über Ressourcen, welche sie den Kindern zugestehen oder verweigern (z. B.: Erwachsene bestimmen, welches Kind eine Schere bekommt)
- Definitions- oder Deutungsmacht: Erwachsene beeinflussen die Meinungsbildung der Kinder (z. B.: Erwachsene beurteilen die Ausdrucksformen der Kinder)
- Mobilisierungsmacht: Kinder werden dazu gebracht, die Anliegen der Erwachsenen zu unterstützen (z. B.: Kinder werden durch das Nutzen der Zuneigung zu Erwachsenen zu etwas überredet)

(vgl. ebd., S. 25)

Pädagog_innen sind sich ihres „mächtigen Handelns“ (ebd., S. 25) meist nicht bewusst. Die Autor_innen betonen diesbezüglich die Bedeutung des reflektierten Einsatzes von Macht, wobei zwischen Macht und Gewalt oder Zwang unterschieden werden muss. Knauer und Hansen verweisen auf eine Definition des Machtbegriffs von Hannah Arendt, welche folgendermaßen lautet: „Über Macht verfügt jemand nur so lange, wie der Andere oder die Gemeinschaft diese Macht anerkennen.“ (Arendt 1970, S. 45 zit. n. Knauer/Hansen 2010, S. 26). Demzufolge wird die Person ohnmächtig, wenn ihr durch die Gemeinschaft Macht nicht länger zugestanden wird und sie Gewalt anwenden muss, um dennoch ihren Willen durchzusetzen. In Kindertageseinrichtungen wird die Macht der Erwachsenen meist dadurch legitimiert, dass ihnen diese von den Kindern zugestanden wird. Allerdings muss diesbezüglich beachtet werden, dass sich Kinder häufig aus Zuneigung zu erwachsenen Bezugspersonen zu etwas überreden lassen, was sie im Grunde nicht wollen (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 25f).

Um Kinder vor Schaden zu schützen, kann es in Kindertageseinrichtungen auch teilweise zum Einsatz von Zwang kommen. Diesbezüglich wird es als unbedingt notwendig erachtet, dass zum Einen das gewaltsame Handeln erklärt wird und zum Anderen diese speziellen Situationen in Teamsitzungen hinterfragt und diskutiert werden (vgl. ebd., S. 27f).

Zusammenfassend kann in Bezug auf Macht bzw. der Abgabe von Macht in Kindertageseinrichtungen festgehalten werden, dass „die Herausforderung [darin] besteht, das pädagogische Machtverhältnis demokratisch zu gestalten.“ (ebd., S. 25)

Eine Abgabe von Macht an die Kinder lässt sich mit der unter 2.1 beschriebenen Forderung, Kindern etwas zuzutrauen (vgl. Knauer 2008, S. 41) um Alltagspartizipation zu ermöglichen, verbinden. Jemandem etwas zuzutrauen bzw. eine Abgabe von Macht oder Übertragung von Verantwortung wirft unweigerlich die Frage nach eventuellen Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern auf. Einer möglichen Antwort auf diese Frage soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

5.4 Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern

Auf die Frage nach den Grenzen der Partizipation von Kindern, antwortet Hansen, dass die Grenzen vorwiegend in den Köpfen der Erwachsenen bestehen. Er geht davon aus, dass sich Kinder beteiligen können, wenn Erwachsene es zulassen und sie angemessen begleiten (vgl. Hansen 2013, S. 69).

Abgesehen davon können, laut Maywald, folgende drei Grenzbereiche für die Beteiligung von Kindern genannt werden:

- Grenze der Beteiligung bei Gefährdung des Kindeswohls
- Grenzsetzung wenn die Durchsetzung des kindlichen Willens dem wohlverstandenen Interesse des Kindes nicht entspricht
- Grenze, wo es um die Verantwortung der Eltern geht (vgl. Maywald 2011b, o.S.)

Einer Beachtung dieser Grenzen ist eine wesentliche Bedeutung im Zusammenleben mit Kindern zuzuschreiben und kann nicht als eine Verletzung der von der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Beteiligungsrechte gelten. Jene von Maywald beschriebenen Grenzen sind mit anderen Artikeln in der UN-Kinderrechtskonvention zu begründen, wenn es z. B. um den Schutz des Kindes geht.

Was bereits unter 5.4 zum Einsatz von Zwang diskutiert wurde, lässt sich auf Partizipationsgrenzen übertragen. Es ist als notwendig zu erachten, Grenzen der Beteiligung einerseits zu erklären und sie andererseits in Teamsitzungen zu hinterfragen und zu diskutieren (vgl. Knauer/Hansen 2010, S. 28).

5.5 Zusammenfassende Prinzipien der Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Bevor zum empirischen Teil der Masterarbeit übergegangen wird, soll eine Zusammenfassung wesentlicher Prinzipien von Partizipation in Kindertageseinrichtungen angeführt werden. Aus dem Modellprojekt „Die Kinderstube der Demokratie“, leiten die Autor_innen eine Liste mit Elementen des Lernertrags aus dem Projekt ab, welche folgendermaßen zu formulieren sind:

1. Partizipation beginnt mit der Geburt.
2. Kinder können prinzipiell an allen sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt werden.
3. Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen. Sie verlangt von ihnen gleichzeitig eine freiwillige Machtabgabe und eine hohe Verantwortungsbereitschaft.
4. Partizipation verlangt einen gleichberechtigten Dialog aller Beteiligten.
5. Partizipation verlangt von den Erwachsenen methodische Kompetenzen. Sie müssen die Balance halten können zwischen Planung und Beteiligung sowie zwischen Prozess- und Ergebnisorientierung.
6. Partizipation verändert die Wahrnehmung und die Kommunikation zwischen allen Beteiligten.
7. Partizipation lohnt sich. Beteiligungsverfahren wirken sich positiv auf die Ergebnisqualität aus.
8. Partizipation schärft das Profil der Einrichtungen.
9. Partizipation fördert die Selbstbildungsprozesse der Kinder und unterstützt eine demokratische Erziehung. Damit ist sie das zentrale Moment einer zukunftsorientierten Pädagogik.
10. Partizipation will gelernt sein. Dazu brauchen pädagogische Fachkräfte Fortbildung und Begleitung. (ebd., S. 101)

Betrachtet man diese zehn Prinzipien, welche aus der Praxis im Modellprojekt entstanden, so kann die Bedeutung der Partizipation von Kindern in der frühen Kindheit nachvollzogen werden.

Jene in den Kapiteln zwei bis fünf bearbeiteten Themenbereiche sind als Grundlage für die empirische Auseinandersetzung mit Alltagspartizipation, welche in den folgenden Ausführungen erfolgt, anzusehen. Zunächst geht es um die Darstellung des Forschungsinteresses und der Forschungsfragen. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen näher beschrieben und darauffolgend kommt es zur Darstellung der Ergebnisse.

6 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Ausgehend von Dokumenten, wie der UN-Kinderrechtskonvention oder dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, in welchen Partizipation von Kindern eine Rolle spielt, liegt das Forschungsinteresse darin, herauszufinden, wie sich Partizipation in der frühen Kindheit gestaltet. Im Zuge dessen wurde der Begriff „Alltagspartizipation“ aufgegriffen und im Literaturteil der Masterarbeit näher bearbeitet. Daraus ergibt sich nun das Interesse an den Meinungen der Krippenpädagog_innen zu diesem Thema. Allerdings stellt die Beleuchtung von Alltagspartizipation aus der Sicht von Pädagog_innen noch kein zufriedenstellendes Ergebnis dar. Somit bildet das Interesse an der konkreten Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen einen weiteren Ausgangspunkt für die empirische Forschung im Rahmen dieser Masterarbeit.

Aus dem eben angeführten Forschungsinteresse lässt sich folgende allgemeine Fragestellung formulieren:

Wie wird Alltagspartizipation in Kinderkrippen angedacht und umgesetzt?

Dieser übergeordneten Fragestellung liegen zwei Forschungsfragen zugrunde, welche folgendermaßen lauten:

- *Welche Möglichkeiten zur Alltagspartizipation werden von Pädagog_innen für Kinder in Kinderkrippen vorgesehen?*
- *Wie wird Alltagspartizipation in Kinderkrippen umgesetzt?*

Um eine Beantwortung dieser Fragestellungen vornehmen zu können, wird methodisch, wie im nächsten Abschnitt der Masterarbeit beschrieben, vorgegangen.

7 Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens

7.1 Erhebungsmethoden

Um eine Beantwortung der Forschungsfragen vornehmen zu können, werden Daten durch die Anwendung von drei Forschungsmethoden erhoben. Es erfolgt eine Methodentriangulation aus Leitfadeninterview und teilnehmender sowie videographischer Beobachtung.

Die Entscheidung für den Einsatz von unterschiedlichen Erhebungsmethoden wurde getroffen, um einen erweiterten Erkenntnisgewinn zu erreichen. Durch die Kombination von Leitfadeninterview und teilnehmender sowie videographischer Beobachtung wird einerseits das Expert_innenwissen der Pädagog_innen fokussiert und andererseits wird das beobachtbare Handeln der Untersuchungsteilnehmer_innen betrachtet (vgl. Flick 2011, S. 41f). Durch den kombinierten methodischen Zugang kommt es zur Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven und es wird ein umfassenderes Bild der Alltagspartizipation in Kinderkrippen gezeichnet (vgl. ebd., S. 49).

7.1.1 Leitfadeninterview

Die Methode des Leitfadeninterviews wurde gewählt, um herauszufinden, welche Möglichkeiten der Alltagspartizipation Pädagog_innen für Kinder in Krippen vorsehen. Es geht darum, subjektive Theorien der Pädagog_innen zu rekonstruieren. Dabei soll, Helfferich zufolge, maximale Offenheit gewährleistet werden. Allerdings wird von der Interviewerin in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen, um dem Forschungsinteresse, die Möglichkeiten der Alltagspartizipation junger Kinder zu eruieren, gerecht zu werden. Das Leitfadeninterview wird im Rahmen dieser Masterarbeit eingesetzt, da sich das Interesse der Forschung auf einen bestimmten Bereich, nämlich Alltagspartizipation, richtet und eine selbständige Generierung von Erzählungen zu diesem Themenbereich nicht zu erwarten ist (vgl. Helfferich 2011, S. 179).

Der im Vorfeld konstruierte Interviewleitfaden, welcher an dieser Stelle angeführt wird, bildet ein Gerüst für die Datenerhebung sowie Datenanalyse, wodurch die Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar werden (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 314).

Interviewleitfaden:

Einstieg:

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen für das Gespräch. Wie ich Ihnen bereits mitgeteilt habe, geht es in meiner Masterarbeit um das Thema Alltagspartizipation von Kindern in Kinderkrippen. Ich werde Ihnen diesbezüglich nun ein paar Fragen stellen, wobei mir Ihre Erzählungen und Ihre Meinung sehr wichtig sind.

Möglichkeiten der Alltagspartizipation:

- Erzählen Sie mir bitte vom Tagesablauf in der von Ihnen geleiteten Krippengruppe.
- Ich arbeite in meiner Masterarbeit mit einer Definition von Alltagspartizipation, in welcher die Elemente Zuhören, Beobachten und anderen etwas Zutrauen im Vordergrund stehen. Erzählen Sie mir bitte, was Sie unter Alltagspartizipation von Kindern in Kinderkrippen verstehen.
- In welchen konkreten Situationen partizipieren Kinder?
- Welche Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern in Kinderkrippen sehen Sie?
- Wenn Sie an das pädagogische Konzept Ihrer Einrichtung denken, inwiefern wird Alltagspartizipation darin thematisiert? (Wenn sie_er es nicht weiß: Können Sie mir bitte das Konzept zukommen lassen oder nachschauen?)

Abschlussfrage:

- Gibt es noch Aspekte, auf die wir nicht eingegangen sind?

Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an die von Przyborski und Wohlrab-Sahr formulierte Forderung „vom Allgemeinen zum Spezifischen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 140) erstellt, indem offene, narrative Eingangsfragen das Gespräch einleiten (vgl. ebd., S. 140).

Die erste Frage nach dem Tagesablauf in der Kinderkrippe regt die befragten Pädagog_innen zum Erzählen an, ohne bereits speziell auf das Thema „Alltagspartizipation“ einzugehen. Dadurch wird es ihnen ermöglicht, einen Tag in der Kinderkrippe durchzudenken, was bereits als Vorbereitung für die weiteren Interviewfragen dient.

Durch die Erzählungen über den Tagesablauf kann die Interviewerin einen ersten Eindruck über das Geschehen der jeweiligen Krippe gewinnen und bei späteren Gesprächsthemen darauf zurückkommen.

Der zweite Erzählstimulus versetzt die Interviewpartner_innen in die Lage, das Thema „Alltagspartizipation“ aus ihrer Sicht zu umreißen und entspricht dem „Kriterium der Offenheit“ (ebd., S. 140).

Bei den darauffolgenden Fragen nach konkreten Partizipationssituationen, den Grenzen von Alltagspartizipation und der Verankerung im pädagogischen Konzept der Einrichtung, handelt es sich um Formen der Fragestellung, welchen das „Kriterium der Spezifität“ (ebd., S. 141) zugrunde liegt. Przyborski und Wohlrab-Sahr betonen die Bedeutung des Ablaufes von offenen Fragen zu Beginn des Interviews und spezifischeren Nachfragen im Anschluss (vgl. ebd., S. 141).

Die Abschlussfrage ermöglicht es den interviewten Personen, eigene Relevanzen zu formulieren sowie auf den Verlauf des Interviews einzugehen (vgl. Helfferich 2011, S. 181).

Mit jenen im Interviewleitfaden formulierten Fragestellungen wird flexibel umgegangen, indem die Frageformulierung spontan zu wählen ist und damit der Erzählduktus der interviewten Personen besser aufgegriffen und die Gesamterzählung gestützt werden kann (vgl. ebd., S. 181). Die Reihenfolge der Fragen wird entsprechend dem Leitfaden eingehalten. Pädagog_innen, welche die im Rahmen der Masterarbeit beobachteten Krippengruppen leiten, werden nicht nach dem Tagesablauf gefragt, da dieser aus den Beobachtungen bekannt ist.

7.1.2 Teilnehmende Beobachtung

Einen Bereich dieser Forschungsarbeit nimmt die teilnehmende Beobachtung ein. Darunter ist zu verstehen, „dass die Forscher[_innen] direkt in das zu untersuchende soziale System gehen und dort in der natürlichen Umgebung Daten sammeln.“ (Atteslander 2006, S. 88). Als Forscher_in hat man ein Mittelmaß an Empathie und Distanz zu finden, um einerseits eine Überidentifikation mit dem Feld zu vermeiden und andererseits die Chance zu nutzen, Interpretationsprozesse der Akteur_innen zu erfassen und zu verstehen (vgl. ebd., S. 88f).

Die Beobachtungen werden offen durchgeführt, das heißt die beobachteten Personen (Pädagog_innen und Kinder) wissen, dass sie beobachtet werden (vgl. ebd., S. 84). Es wurde im Vorfeld kein Beobachtungsschema mit konkret festgelegten Beobachtungseinheiten angefertigt, sondern es handelt sich um die Durchführung einer sogenannten unstrukturierten Beobachtung. Als Grundlage der Beobachtungen dienen lediglich die formulierten Forschungsfragen. Im Zentrum des Interesses stehen Beschreibungen der Akteur_innen, ihres Verhaltens und das Erfassen von deren Handlungsmustern (vgl. ebd., S. 82).

Am jeweils ersten Tag des Aufenthalts der Forscherin in den vier Kinderkrippen wird der Fokus auf den Einsatz der teilnehmenden Beobachtung gelegt, in welcher zum Teil eine aktive Teilnahme im Feld stattfindet. Die Forscherin tritt in Interaktion mit den Kindern, wobei die Begründung für dieses Verhalten vor allem in forschungsethischen Aspekten liegt. Es wird die Ansicht vertreten, dass die Kinder das Recht haben, die Forscherin als fremde Person, welche in ihre Lebenswelt eindringt, kennenzulernen und zu erfahren, was diese bei ihnen macht.

Außerdem dient der Einsatz der Methode der teilnehmenden Beobachtung dazu, den Tagesablauf in der jeweiligen Kinderkrippe kennenzulernen und die diesbezüglichen Beobachtungen in ethnographischen Protokollen in einem mitgeführten Notizheft festzuhalten.

Diese Beobachtungsprotokolle des ersten Feldaufenthalts gelten als eine Grundlage für den Einsatz einer weiteren Beobachtungsmethode, jener der videographischen Beobachtung, welche im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

7.1.3 Videographische Beobachtung

Basierend auf einer ersten Auswertung der ethnographischen Protokolle kommt es zur Auswahl von alltagspartizipativen Situationen, welche gefilmt werden.

In Ergänzung zur teilnehmenden Beobachtung wird es bei der Anwendung der Methode der videographischen Beobachtung möglich, Bewegungen, Gesten, Mimik sowie Gesprochenes für spätere Analysen zu konservieren. Es wird davon ausgegangen, dass sich Videoaufzeichnungen insbesondere für die Fokussierung auf Interaktionen eignen (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 12f). Auch Dinkelaker und Herrle weisen darauf hin, dass durch die Kombination aus Ton- und Bildfolgeaufnahmen „tiefere Einblicke in

das Interaktionsgeschehen gewonnen werden“ (Dinkelaker/Herrle 2009, S. 15). Um im Rahmen dieser Masterarbeit herauszufinden, wie Alltagspartizipation in Kinderkrippen umgesetzt wird, richtet sich der Blick auf Interaktionen zwischen Pädagog_innen und Kindern.

Zu beachten ist, dass es sich bei Videoaufzeichnungen keineswegs um schlichte Abbildungen der Wirklichkeit handelt. Sie sind bereits in ihrer Herstellung konstruiert, wenn beispielsweise der dreidimensionale Raum auf eine zweidimensionale Bildfläche transformiert wird oder das Sichtfeld sich auf einen rechteckigen Ausschnitt, welcher von den Forscher_innen ausgewählt wird, beschränkt (vgl. ebd., S. 34).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit kommt es zur Erhebung „natürlicher“ Videodaten, da die gefilmten Situationen nicht zu Forschungszwecken arrangiert wurden, sondern der Fokus der Kamera auf alltägliche Situationen im Feld gerichtet wird (vgl. ebd., S. 36). Bei dem verwendeten Aufnahmegerät handelt es sich um eine Handkamera. Diese wurde einer Standkamera vorgezogen, da sie einerseits eine höhere Flexibilität beim Filmen bietet und andererseits Situationen durch die Möglichkeit des Zoomens präziser aufzeichnet. Aufgrund der Dynamik in Kindergruppen kommt es zu häufigen szenischen Wechseln, worauf filmende Forscher_innen flexibel zu reagieren haben (vgl. Jooß-Weinbach 2012, S. 63). Auch Tuma et al. empfehlen den Einsatz einer beweglichen Handkamera in Forschungsfeldern mit sich rasch veränderndem Fokus (vgl. Tuma et al. 2013, S. 73).

Die videographische Beobachtung wurde für diese Forschungsarbeit ausgewählt, denn sie bietet die Möglichkeit, Situationen detailliert aufzuzeichnen und soziale Wirklichkeit mikroperspektivisch zu analysieren (vgl. Wagner-Willi 2013, S. 134). Durch den Einsatz dieser Datenerhebungsmethode in der Kinderkrippe soll der Beantwortung der Frage nach der Umsetzung von Alltagspartizipation in Krippen nähergekommen werden.

7.2 Grundgesamtheit und Auswahl der Stichprobe

Im vorliegenden Forschungsprojekt werden einerseits Pädagog_innen, welche in Kinderkrippen tätig sind, als Grundgesamtheit angenommen. Andererseits gelten Kinderkrippen, in welchen Kinder bis zum Alter von drei Jahren betreut werden, als Population.

Die Stichprobenziehung erfolgt nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern es wird eine „nachvollziehbare und begründete Auswahl“ (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 35) an Pädagog_innen und Krippen getroffen. Als bedeutend wird es erachtet, nicht bloß Angehörige eines Netzwerks zu befragen, um das Forschungsfeld weitreichender erfassen zu können (vgl. ebd., S. 35). In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde darauf geachtet, dass die befragten Pädagog_innen und beobachteten Krippengruppen aus unterschiedlichen Regionen Österreichs stammen, denn es kann davon ausgegangen werden, dass räumlich nahe gelegene Kinderkrippen und jene dort tätigen Pädagog_innen ein Netzwerk darstellen.

Die Stichprobe für die Interviews besteht aus zehn weiblichen Krippen-Pädagoginnen, welche in den Bundesländern Oberösterreich, Steiermark und Wien tätig sind. Die Beobachtungen fanden in vier Kinderkrippen, welche sich in Oberösterreich und Wien befinden, statt. Aufgrund der schwierigen Zugangsmöglichkeiten war es nicht möglich, Beobachtungen in einer steirischen Krippe durchzuführen.

Für die Interviews wurden nur Pädagog_innen ausgewählt, welche in Kinderkrippen bzw. Krabbelstuben und Kleinkindgruppen tätig sind. Pädagog_innen in alterserweiterten Gruppen, welche Kinder unter drei Jahren bis zum Schuleintritt zusammenfassen, wurden nicht einbezogen. Dasselbe gilt für die Auswahl der Krippen, in welchen es zur Durchführung der Beobachtungen kam.

7.3 Durchführung

Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnerinnen erfolgte per E-Mail. Drei Personen wurden allerdings aufgrund von persönlicher Bekanntschaft und der damit verbundenen Interviewbereitschaft ausgewählt. Der Zugang zu den Krippen, in welchen gefilmt wurde, stellte sich als wesentlich schwieriger dar. Es erklärten sich schließlich vier Kinderkrippen bereit, die Beobachtungen in ihren Einrichtungen durchzuführen. Ohne persönliche Bekanntschaft der Pädagoginnen oder Vermittlung von Kontakten durch Bekannte wäre eine Durchführung der videographischen Beobachtungen vermutlich nicht möglich gewesen. Die letztendliche Erlaubnis, die Kinder zu filmen, erteilten die Eltern, indem sie eine Einverständniserklärung unterzeichneten.

Die Durchführung der zehn Interviews erfolgte in den Kinderkrippen, wobei die Pädagoginnen den genauen Ort wählten. Vorwiegend fanden die Interviews in Personalräu-

men oder Gruppenräumen, in welchen sich zum Zeitpunkt der Durchführung keine Kinder befanden, statt. Die Atmosphäre während der Gespräche lässt sich als angenehm beschreiben. Das kürzeste Interview weist eine Dauer von ca. 7,5 Minuten auf, das längste Interview dauerte ca. 25 Minuten. Den Wünschen der Pädagoginnen folgend wurden zwei Interviews in einem Dreiergespräch zwischen Forscherin und zwei Kolleginnen durchgeführt.

Bezüglich der Beobachtungen im Feld, kam es am ersten Tag des Aufenthalts in den einzelnen Krippen zur Durchführung teilnehmender Beobachtungen, wobei Interaktionen zwischen Forscherin und Kindern entstanden. Es ging um ein gegenseitiges Kennenlernen, welches, wie unter 7.1.2 bereits erwähnt wurde, forschungsethisch begründet werden kann. Als an den Folgetagen die Kamera ins Spiel kam, hielt ich mich als Forscherin im Hintergrund. Die Kinder zeigten kaum Interesse an der Kamera. Insgesamt blickten in etwa sieben Mal Kinder auf den laufenden, aufgeklappten Bildschirm, wobei sie das Interesse daran bald wieder verloren. Wenn ich während dem Filmen von Kindern angesprochen wurde, was äußerst selten vorkam, antwortete ich, dass ich gerade filme und jetzt beispielsweise kein Buch lesen kann. Manche Krippenpädagoginnen meldeten rück, dass sie zu Beginn dachten, dass die Kinder mehr Interesse an der Kamera zeigen würden. Auch sie selbst meinten am Ende der Forschungstage, dass sie die Kamera nach ein paar Stunden vergessen hatten und das unangenehme Gefühl, gefilmt zu werden, verschwunden war.

Zwei Pädagoginnen zeigten sich sehr interessiert an den Videos und verwendeten diese zur Reflexion ihrer eigenen pädagogischen Arbeit.

7.4 Auswertung

Die Datenauswertung stellt das Kernelement der vorliegenden Masterarbeit dar, wobei in einem ersten Schritt die Verschriftlichung der erhobenen Daten erfolgt.

7.4.1 Transkription des Datenmaterials

Die Transkription des Datenmaterials, welches durch Interviews und videographische Beobachtungen erhoben wurde, erfolgt nach den Regeln des TiQ (Talk in Qualitative Social Research) und einer abgewandelten Form des GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem).

Transkriptionsregeln nach TiQ (Talk in Qualitative Social Research)

- └ Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel.
- (.) Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
- (3) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet (dem Interviewer und den Interviewten gleichermaßen oder etwa der ganzen Gesprächsgruppe), was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten entspricht.
- nein Betonung
- Nein** Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
- °nee° Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
- .
- ;
- ?
- ,
- brau- Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat.
- oh=ne Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)
- nei:n
- ja:: Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
- (doch) Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
- () Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
- ((hustet)) Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
- @nein@ Lachend gesprochene Äußerungen
- @(.)@ Kurzes Auflachen
- @(3)@ Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern
- //mhm// Hörersignale, „mhm“ der Interviewerin werden ohne Häkchen im Text des Interviewten notiert, vor allem, wenn sie in einer minimalen Pause, die ein derartiges Hörerinnensignal geradezu erfordert, erfolgen.

Groß- und Kleinschreibung

Nach Satzzeichen wird klein weiter geschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden. Hauptwörter werden groß geschrieben. Beim Neuansetzen eines Sprechers oder einer Sprecherin, d. h. unmittelbar nach dem „Häkchen“, wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 166-167)

Transkriptionsregeln nach GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem)

Bei den videographischen Beobachtungen werden zusätzlich zu den verbalen Äußerungen, welche nach den Regeln des TiQ transkribiert werden, nonverbale Handlungen beachtet. Die Transkription dieser erfolgt in einer separaten Zeile unterhalb der niedergeschriebenen hörbaren Äußerungen (vgl. Dittmar 2009, S. 175). Diese Beschreibungen werden in kursiver Schrift gedruckt.

Bei den Interviews kommt es zu einer geglätteten Form der Transkription, d. h. im Dialekt Gesprochenes wird in die deutsche Schriftsprache übersetzt, da der Inhalt der Interviews im Vordergrund steht und nicht die Art und Weise der Äußerungen. In den videographischen Beobachtungen hingegen werden die verbalen Äußerungen im Originaldialekt transkribiert, um deren Authentizität zu gewährleisten. Nonverbale Äußerungen, wie Bewegungen, Mimik und Gestik werden in beschreibender Form festgehalten. Um die Anonymität der interviewten und beobachteten Personen zu bewahren, erfolgt eine sogenannte Pseudonymisierung. Die Namen werden geändert, wodurch ein Rückschluss auf die Identität der Forschungsteilnehmer_innen unmöglich wird. Die Entscheidung fiel auf diese Form der Anonymisierung, da die Verwendung von Namen den Lesefluss erhält, was bei einer Ziffernbezeichnung von Personen weniger gegeben ist (vgl. Meyermann/Porzelt 2014, S. 7).

7.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die transkribierten Leitfadeninterviews werden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dabei handelt es sich um eine Methode des „regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten[s] umfangreichen Textmaterials“ (Bortz/Döring 2006, S. 331f).

Im Zentrum der Analyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, wobei die Kategorien im Wechselverhältnis zwischen Theorie bzw. der Fragestellung und dem konkreten Material entstehen. Durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln werden die Kategorien definiert und im Laufe der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. Den Abschluss der Analyse bildet das Interpretieren der Ergebnisse im Hinblick auf die Hauptfragestellung (vgl. Mayring 2010, S. 59).

Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung), wobei es je nach Forschungsfrage und Material die geeignete Technik auszuwählen gilt (vgl. ebd., S. 64f). In der vorliegenden Masterarbeit wird das Hauptaugenmerk auf die strukturierenden und zusammenfassenden Formen der Analyse gelegt.

Bei der *Strukturierung*, der zentralen inhaltsanalytischen Technik, wird eine bestimmte Struktur aus dem Material herausgefiltert. Mithilfe eines Kategoriensystems wird diese Struktur an das Material herangeführt und alle Bestandteile des Textes, welche den Kategorien entsprechen, werden aus dem gesamten Material extrahiert. Die Bestimmung der Strukturierungsdimensionen erfolgt durch eine exakte Definition der Kategorien und durch das Hinzufügen von Ankerbeispielen. Es werden Inhalte aus den transkribierten Interviews angeführt, welche als Beispiele für die jeweiligen Kategorien gelten. Wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, gilt es, Kodierregeln zu formulieren, welche eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (vgl. ebd., S. 92).

Innerhalb der strukturierenden Auswertungstechnik kommt es zu einer weiteren Unterscheidung von mehreren Formen der Analyse, wobei in der vorliegenden Forschungsarbeit die inhaltliche Strukturierung angewendet wird. Als deren Ziel kann ein Herausfiltern und Zusammenfassen von bestimmten Inhalten, Aspekten und Themen aus dem Material, beschrieben werden. Die Inhalte, welche aus dem Material zu extrahieren sind, werden durch Kategorien sowie Subkategorien im Vorfeld festgelegt. Der auszuwertende Text wird anhand des Kategoriensystems bearbeitet. Im Anschluss daran erfolgt eine zusammenfassende Bearbeitung des herausgefilterten Materials pro Haupt- und Subkategorie in Form von Paraphrasen (vgl. ebd., S. 98).

Dabei kommt eine weitere Analysetechnik, jene der Zusammenfassung, zur Anwendung. Die *Zusammenfassung* zielt darauf ab, das Material zu reduzieren, wobei die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben sollen. Es geht darum, „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd., S. 65).

Im Rahmen der Beschreibung der zusammenfassenden Analysetechnik geht Mayring unter anderem auf die induktive Kategorienbildung ein, welche in der vorliegenden Forschungsarbeit teilweise zum Einsatz kommt. Die Kategorien werden dabei in einem Verallgemeinerungsprozess aus dem Material abgeleitet und beziehen sich nicht auf

bereits formulierte Theorienkonzepte (vgl. ebd., S. 83). Im Zentrum steht dabei die „Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (ebd., S. 84).

Die Auswertung des Datenmaterials mittels eben beschriebener Qualitativer Inhaltsanalyse erfolgt computerunterstützt durch das Programm MAXQDA, welches speziell auf die qualitativ orientierte Textanalyse ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 112).

7.4.3 Analyse der videographischen Beobachtungen

Um der Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen auf die Spur zu kommen, werden die gefilmten Situationen analysiert. Als Basis der Auswertung dienen die erstellten Transkripte. Diese werden auf das Vorkommen von Elementen der Alltagspartizipation, wie sie bei Raingard Knauer erwähnt werden, untersucht. Um jene Elemente an dieser Stelle noch einmal zu erwähnen, so handelt es sich dabei um das Zuhören, die Beobachtung und darum, anderen etwas zuzutrauen. Eine Definition dessen fand bereits unter 2.1 statt.

Bei der Analyse der Wickelsituationen, welche am Beginn der Ergebnisdarstellung angeführt wird, kommt es zunächst zu einer paraphrasierenden Beschreibung der einzelnen Situationen, welche im Anhang dieser Masterarbeit nachgelesen werden kann. Ausgehend davon wurde festgestellt, dass sich die alltagspartizipativen Elemente des Zuhörens, Beobachtens und anderen etwas Zutrauens nicht durch die gesamte Situation hindurch ziehen, sondern Momente herausgefiltert werden können, welche alltagspartizipativ gestaltet sind. Somit geht es in der Auswertung der Beobachtungen darum, diese Momente zu identifizieren und zu beschreiben. Es kommt zur Anwendung eines an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnten Verfahrens, wobei eine Zuordnung und Beschreibung von beobachteten Momenten zu den Elementen Zuhören, Beobachten und jemandem etwas zutrauen erfolgt.

Einen weiteren Analyseschritt in der Auswertung der Videos umfasst die Darstellung der Häufigkeit des Auftretens von alltagspartizipativen Momenten in ausgewählten Situationen. Dazu werden ebenfalls die Kategorien des Zuhörens, Beobachtens und Zutrauens herangezogen und es wird gezählt, wie häufig Momente auftreten, welche den Kategorien zugeordnet werden können.

7.4.4 Kategoriensystem für die Auswertung der Interviews und Videos

Um herauszufinden, welche Möglichkeiten der Alltagspartizipation Pädagog_innen für Kinder in Krippen vorsehen, kommt es zur Auswertung der durchgeführten Leitfadenterviews anhand von sechs Haupt- und elf Subkategorien. Diese wurden zum Teil im Vorfeld festgelegt, wobei sich Einzelne auch induktiv aus dem Interviewmaterial entwickelten. Für die Auswertung der Videos und die Beantwortung der Forschungsfrage nach der Umsetzung von Alltagspartizipation werden drei Kategorien herangezogen, deren Ursprung in der eingangs erwähnten Definition des Begriffes Alltagspartizipation nach Rainard Knauer liegt.

In der folgenden Tabelle kommt es zu einer überblicksmäßigen Darstellung der verwendeten Auswertungskategorien. Anschließend erfolgen eine detaillierte Beschreibung dieser sowie eine Anführung von Ankerbeispielen.

<i>Kategorien für die Auswertung der Interviews</i>	
<i>Hauptkategorien</i>	<i>Subkategorien</i>
Definition von Alltagspartizipation durch Pädagog_innen	
Partizipationssituationen in Kinderkrippen	<ul style="list-style-type: none"> • Raum- und Tätigkeitswahl • Raumgestaltung • Wickeln & Pflege • Anziehen • Essen & Trinken • Haushaltstätigkeiten • Bewegung • Morgenkreis • Bilderbuchbetrachtung • Konflikte lösen
Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern in Krippen	Umgang mit Grenzsituationen (induktiv)

Verankerung von Alltagspartizipation im pädagogischen Konzept der Einrichtungen	
Nutzen von Alltagspartizipation für Pädagog_innen (induktiv)	
Verweis auf pädagogische Ansätze (induktiv)	
<i>Kategorien für die Auswertung der Videos</i>	
Zuhören	
Beobachten	
Den Kindern etwas zutrauen	

Abb. 1: Auswertungskategorien

Die Kategorie *Definition von Alltagspartizipation durch Pädagog_innen* umfasst jenes Verständnis des Begriffes „Alltagspartizipation“, welches Pädagog_innen im Rahmen des Interviews formulieren.

Ankerbeispiel: „Ich finde dass man die Kinder (.) a:m einfach wertschätzen soll dass man sie respektiert wie man Erwachsene auch respektiert weil ich denke mir sie sind eigenständige Personen und haben einfach auch Rechte und warum sollte das ein Kind nicht genauso erleben dürfen wie ein Erwachsener //mhm// also das ist mir einfach wichtig dass sie einfach wertgeschätzt werden dass einfach ja als eigenständige Person halt“ (Marlene, 50-55).

Unter der Kategorie *Partizipationssituationen in Kinderkrippen* werden die Beschreibungen von konkreten Situationen im Alltag der Kinderkrippen, in welchen Kinder partizipieren können, zusammengefasst. Es wurden zehn Subkategorien aus dem Material gewonnen, welche die beschriebenen Situationen in mehrere Bereiche unterteilen:

- Raum- und Tätigkeitswahl
- Raumgestaltung
- Wickeln & Pflege

- Anziehen
- Essen & Trinken
- Haushaltstätigkeiten
- Bewegung
- Morgenkreis
- Bilderbuchbetrachtung
- Konflikte lösen

Die Kategorie *Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern in Krippen* befasst sich als Gegenhorizont zu den Möglichkeiten der Partizipation von jungen Kindern mit den von Pädagog_innen formulierten Beschränkungen.

Ankerbeispiel: „im Verkehr zum Beispiel wenn sie nicht die Hand geben wollen //mhm// wenn sie lieber alleine gehen wollen das geht auch überhaupt nicht da müssen sie die Hand geben also es gibt schon (.) Regeln die dann da ein bisschen eingreifen würde ich sagen in die Partizipation“ (Andrea, 87-90).

Im Zusammenhang mit der zuvor genannten Kategorie der Partizipationsgrenzen konnte aus den Interviews die Kategorie *Umgang mit Grenzsituationen (induktiv)* entwickelt werden, da die Pädagog_innen im Anschluss an die Äußerung von Grenzen auch erwähnten, wie sie als pädagogische Fachkraft mit diesen Situationen umgehen.

Ankerbeispiel: „wir haben immer wieder mal Kinder die (.) auch im Schnee gern @barfuß oder kurzärmlig@ rausgehen wollen //mhm// und da ist es eben meine Aufgabe zu entscheiden ja ich kann das Kind nicht bei minus 10 Grad kurzärmlig und barfuß rausgehen lassen weil einfach weil ich verantwortlich bin //ja// das sind so Dinge da das ist einfach so und das entscheide ich schon selber und wenn es aber trotzdem dann unbedingt oder das nicht (.) ja so @hören will oder was auch immer@ //mhm// oder dass das einfach nicht passt für das Kind dann kann man schon so ein bisschen Ausnahmen auch machen und sagen ok gut dann schau raus mach die Tür auf (.) ist dir kalt? ist dir warm? schau einmal wie es passt für dich und dann merken sie eh gleich ok gut ich ziehe mich doch vielleicht an //mhm// aber so Selbsterfahrungsdinge auch wenn ich eine Entscheidung treffe //mhm// gibt es vielleicht immer wieder mal so Ausnahmen damit einfach das Kind wirklich die Selbsterfahrung hat weil wenn es nicht weiß dass es echt

so kalt ist ohne Schuhe //mhm// dann muss es es erst vielleicht erfahren damit es dann selber wieder weiterkommt“ (Cornelia, 212-226)

Die Kategorie *Verankerung von Alltagspartizipation im pädagogischen Konzept der Einrichtungen* umfasst Beschreibungen zur Thematisierung von Partizipation in den schriftlichen Konzepten der Einrichtungen.

Ankerbeispiel: „es gibt jetzt keinen offiziellen Punkt Partizipation; //ok mhm// aber es sind halt so Punkte drinnen wo es erwähnt wird zum Beispiel bei den Zielen der steirischen Kinder- Bildungs- und Betreuungsgesetz //mhm// da ist ein Punkt wart einmal wie steht da, also dass ein eigenverantwortliches selbständiges und a mündiges Leben führen in der Gemeinschaft gefördert werden soll //mhm// also das spricht ja dafür finde ich dass man da schaut dass die Kinder eigene Meinung haben und dass man nach ihren Bedürfnissen handelt und sie quasi mit einfließen lässt in der Entscheidung“ (Dagmar, 170-177).

Unter dem *Nutzen von Alltagspartizipation für Pädagog_innen (induktiv)* werden von den interviewten Personen dezidiert angesprochene Vorteile der Alltagspartizipation von Kindern für ihre Arbeit als Pädagog_innen zusammengefasst.

Ankerbeispiel: „es ist auch oft bei 10 Kindern ist es auch gut wenn sie sich beteiligen können weil man nicht alles auf einmal schafft oder so //ja// da ist es schon praktisch auch“ (Katharina, 25-27).

Die Kategorie *Verweis auf pädagogische Ansätze (induktiv)* befasst sich mit, im Zusammenhang von Alltagspartizipation, genannten pädagogischen Orientierungen.

Ankerbeispiel: „ganz stark fließt bei uns Emmi Pikler-Pädagogik mit ein und Montessoripädagogik also so wirklich so hilf mir es selbst zu tun a: das ist so unser Haupt-tenor so im Haus“ (Beate, 99-101).

Die eben beschriebenen Kategorien werden zur Auswertung der Interviews und somit zur Beantwortung der Forschungsfrage nach den von Pädagog_innen vorgesehenen Möglichkeiten der Alltagspartizipation von Kindern in Krippen herangezogen.

Die folgenden drei Kategorien (Zuhören, Beobachten, jemandem etwas zutrauen) dienen der Beantwortung der Frage nach der Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen und kommen im Zuge der Auswertung der Videos zum Einsatz.

Beim *Zuhören* geht es darum, auf Äußerungen der Kinder einzugehen und sich ihnen im Gespräch zur Verfügung zu stellen (vgl. Knauer 2008, S. 39).

Ankerbeispiel: Das Mädchen Iris und die Pädagogin Katharina beim Wickeln:

„I: Body

I hebt ihren Hintern

K: Den Body (.) zuerst muss ich die Knöpfe noch aufmachen

I senkt ihren Hintern ab, K öffnet die Knöpfe des Bodys

I: Body

I blickt auf K

K: Beim Body machen wir die Knöpfe auf“ (Krippe B – Wickeln, 44-53)

Unter dem *Beobachten* im Sinne der Alltagspartizipation wird verstanden, dass einerseits nonverbale Äußerungen der Kinder wahrgenommen werden und darauf eingegangen wird. Andererseits geht es auch darum, Kindern bei ihren Aktivitäten zuzuschauen, ohne einzugreifen.

Ankerbeispiele: Das Mädchen Kiara und die Pädagogin Katharina beim Mittagessen:

„Ki wischt mit ihrem Ärmel über den Tisch. [...]“

K: Kiara hättest du es gern weggewischt?“ (Krippe B – Mittagessen, 132-135)

Das Mädchen Marie und die Pädagogin Ulrike beim Händewaschen:

„M dreht ihren Kopf und blickt wieder auf das Papierhandtuch, sie faltet es auseinander und berührt das Papier an unterschiedlichen Stellen, wobei dies ca. 18 Sekunden dauert, Us Blick ist währenddessen auf M gerichtet“ (Krippe D – Händewaschen 1, 15-18)

Den Kindern etwas *zutrauen* heißt, dass ihnen alters- und entwicklungsangemessene Verantwortung übertragen wird (vgl. Knauer 2008, S. 41).

Ankerbeispiel: Der Junge Leander beim Zubereiten der Jause:

„Le schneidet mit dem Messer in seiner linken Hand ein Stück Käse, welches er mit der rechten Hand festhält.“ (Krippe A – Zubereiten der Jause, 6-7)

7.5 Einhaltung der Gütekriterien qualitativer Forschung

Da die qualitative Forschung von anderen Leitgedanken bestimmt wird, als die quantitative Forschung (vgl. Flick 2010, S. 26) können die Gütekriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) nicht so einfach auf die qualitative Forschung übertragen werden.

Kennzeichnend für qualitative Forschung sind die Gegenstandsangemessenheit von Theorien und Methoden, die Analyse unterschiedlicher Perspektiven und die Reflexion der Forscher_innen über die Forschung als Teil der Erkenntnis (vgl. ebd., S. 26).

Mayring führt allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung an, auf welche nun in Bezug auf deren Einhaltung in der vorliegenden Masterarbeit eingegangen wird.

Die *Verfahrensdokumentation* stellt ein zentrales Kriterium qualitativer Forschung dar. Da die qualitativen Forschungsmethoden meist speziell für den jeweiligen Gegenstand entwickelt oder differenziert werden und es nicht um ein standardisiertes Anwenden von Techniken und Instrumenten geht, ist eine detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses als unbedingt notwendig zu erachten. Dadurch wird das Forschungsvorgehen für andere Personen nachvollziehbar (vgl. Mayring 2002, S. 144f). In der vorliegenden Masterarbeit wurde die Auseinandersetzung mit der Literatur zum Thema Alltagspartizipation, die Formulierung der Forschungsfragen, sowie die exakte Beschreibung und Begründung des empirischen Vorgehens, verschriftlicht, um den Forschungsprozess nachvollziehbar darzustellen.

Eine *Regelgeleitetheit* im Forschungsprozess wird als wesentlich erachtet, um ein unsystematisches Vorgehen zu vermeiden (vgl. ebd., S. 145f). Im vorliegenden Forschungsprojekt erfolgte die Datenerhebung in den Interviews nach einem zuvor formulierten Interviewleitfaden. Die Auswertung der Interviews und Beobachtungen wurde nach vorab festgelegten Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Es kam zur Entwicklung eines Kategoriensystems mit Ankerbeispielen, welches als Grundlage für die Auswertung diente.

Die *Nähe zum Gegenstand* wird erreicht, indem sich Forscher_innen ins „Feld“, die natürliche Lebenswelt der Beforschten, begeben. Als zentral ist dabei eine sogenannte Interessenübereinstimmung mit den befragten Personen anzusehen (vgl. ebd., S. 146). Eine Bekundung des Interesses an der Masterarbeit bzw. an den Videos von den befragten und beobachteten Pädagoginnen lässt sich als Interessenübereinstimmung zwischen

der Forscherin und den Pädagoginnen beschreiben. Schwieriger herauszufinden ist eine Interessenübereinstimmung zwischen den beobachteten Kindern und der Forscherin. Möglicherweise kann diese durch das Verhalten der Forscherin, welche Interaktionen zwischen sich und den Kindern teilweise zuließ, stattgefunden haben.

Bei der *Kommunikativen Validierung* treten die Forscher_innen nach der Interpretation der Ergebnisse in einen Dialog mit den Beforschten, um diese gemeinsam zu diskutieren. Es geht dabei um eine Absicherung der Rekonstruktion von subjektiven Bedeutungen und aus dem Dialog können bedeutende Argumente zur Relevanz der Ergebnisse gewonnen werden (vgl. ebd., S. 147). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit erfolgte keine kommunikative Validierung, da ein erneutes Herstellen der Kontakte bzw. das Vereinbaren eines weiteren Treffens als zu aufwendig erachtet wurden. Allerdings konnte durch das Führen der Interviews zumindest teilweise eine kommunikative Validierung stattfinden. Beispielsweise wird die Interpretation von beobachteten Situationen als alltagspartizipative Momente gestützt, wenn die befragten Pädagog_innen im Gespräch ebenfalls darauf eingehen.

Bei einer *Triangulation* geht es darum, unterschiedliche Lösungswege für die Fragestellung zu finden (vgl. ebd., S. 147). Im vorliegenden Forschungsprojekt kam es zu einer Methodentriangulation, indem die Methoden des Leitfadenterviews, der teilnehmenden Beobachtung sowie der videographischen Beobachtung angewendet wurden. Dadurch war es möglich, einerseits die Ansichten der Pädagog_innen zum Thema Alltagspartizipation in der Krippe in Erfahrung zu bringen und andererseits die konkrete Umsetzung im Alltag der Kinderkrippen kennenzulernen.

8 Ergebnisdarstellung

In der folgenden Darstellung der Ergebnisse wird die weibliche Schreibweise von „Pädagoginnen“ oder „Interviewpartnerinnen“ verwendet, da es sich bei der Stichprobe ausschließlich um weibliche Personen handelt.

8.1 Möglichkeiten der Alltagspartizipation in Kinderkrippen

8.1.1 Definition von Alltagspartizipation durch Pädagog_innen

Die befragten Pädagoginnen beschreiben Alltagspartizipation als ein Wertschätzen, Respektieren und Ernstnehmen der Kinder (vgl. Michaela, 13; Dagmar, 70; Cornelia, 101-102; Marlene, 50-51). Cornelia führt aus, dass ein Mitentscheiden der Kinder nicht möglich ist, wenn sie nicht respektiert und ernst genommen werden. Sie meint, wenn diese Grundlage nicht gegeben sei, werden die Kinder gar nicht weiter gefragt, da dies den Erwachsenen nicht wichtig sei (vgl. Cornelia, 202-207). Wenn diese Grundlage allerdings vorhanden ist, so formuliert Cornelia, „passiert einfach eh alles andere“ (ebd., 207).

Andrea erläutert, dass sie unter Alltagspartizipation versteht, dass die Kinder sich ihrer mitteilen können, ihnen zugehört wird und sie das Gefühl haben „das ist OK was sie mir sagen“ (Andrea, 48). Es erscheint ihr als wichtig, dass dann auch versucht wird, Wünsche oder Bitten der Kinder umzusetzen und dass sie nicht etwas machen müssen, was sie gar nicht wollen (vgl. ebd., 47-52).

Teilweise wird explizit betont, dass Partizipation in Krippen als wichtig erachtet werde, beispielsweise von Katharina: „also ich finde Alltagspartizipation in Krabbelstuben auch schon ganz wichtig [...] so jungen Kindern kann man ruhig schon was zutrauen [...] ich finde es wichtig dass sie sich beteiligen und dass sie sich ganz viel beteiligen können“ (Katharina, 12-15). Auch Dagmar meint: „ich finde einfach dass man das wirklich in der Krippe (.) schon machen kann; [...] wenn man aufmerksam ist kann man das machen wenn man den Tagesablauf so strukturiert und nicht das Konzept vom Kindergarten auf die Krippe ummünzt“ (Dagmar, 188-191).

Es geht manchen Pädagoginnen auch darum, die Kinder zu motivieren, eigene Entscheidungen zu treffen. Wichtig erscheint es dabei, die Kinder dann mit ihren Entscheidungen nicht alleine zu lassen, sondern sie zu begleiten (vgl. Marlene, 77-85). Andrea

spricht an, dass es ihr darum gehe, auf die Selbständigkeit der Kinder hinzuarbeiten und diese herauszuarbeiten. Sie erzählt, dass sie die Kinder dazu ermuntert, ihre Meinung zu sagen und versucht, diese aus ihnen heraus zu kitzeln (vgl. Andrea, 132-140). Tamara erwähnt, dass versucht werde, die Kinder, wo es möglich ist, einzubeziehen, damit sie selbständig sein können, was diese, ihres Erachtens, auch möchten (vgl. Tamara, 198-200).

Das Beobachten wird von manchen Pädagoginnen als wesentliches Element von Alltagspartizipation beschrieben. Die Beobachtung der Kinder wird als Voraussetzung beschrieben, um die Interessen der Kinder zu erkennen und an diesen schließlich ansetzen zu können (vgl. Sandra/Gertraud, 53-55). Auch Erika und Barbara berichten von der Beobachtung als Grundlage um die Umgebung entsprechend vorzubereiten, sodass die Kinder den nächsten Schritt setzen können (vgl. Erika/Barbara, 109-111). Katharina meint, dass durch die Beobachtung der Kinder herausgefunden werden könne, wo sie sich beteiligen wollen, wo sie sich beteiligen können und wo sich nur einzelne Kinder beteiligen wollen (vgl. Katharina, 19-21). Cornelia spricht davon, dass sie durch die Beobachtung den Kindern auch manche Entscheidungen abnimmt. Aufgrund der Beobachtungen erfährt sie, was die Kinder brauchen und bietet ihnen dementsprechend etwas an (vgl. Cornelia, 326-330). Sie meint, dass es sich dabei „nicht jetzt [um] bewusstes Miteinbeziehen [handelt] aber eigentlich ja schon weil ich schaue ja was du brauchst [...] und beziehe dich dadurch mit ein und biete dir dann etwas an also irgendwie [...] eigentlich die Beobachtung und eben das Ernstnehmen sind so die Grundlage dass sowas überhaupt stattfinden kann“ (ebd., 331-336).

8.1.2 Partizipationssituationen in Kinderkrippen

Raum- und Tätigkeitswahl

In manchen Krippen bildet die Wahlmöglichkeit verschiedener Räume einen fixen Bestandteil des täglichen Krippengeschehens. Beispielsweise erzählt Beate, dass den Kindern acht Funktionsräume zur Verfügung stehen, wobei „die Kinder selber entscheiden wie lange sie wo in welchen Funktionsräumen spielen wollen“ (Beate, 16-18). Tamara beschreibt die Krippe, in welcher sie tätig ist als ein „offenes Haus“ (Tamara; 9), wobei sich die Kinder in jedem Gruppenraum aufhalten können (vgl. ebd., 9-10). Auch Dag-

mar berichtet davon, dass die Kinder zwischen Spielbereich oder Bewegungsraum frei entscheiden können. Der Bewegungsraum ist „immer zugänglich [...] immer offen dass die Kinder wirklich Zeit und die Möglichkeit haben sich zu bewegen“ (Dagmar, 19-22). In anderen Krippen besteht ebenfalls die Möglichkeit, Räume zu wechseln, wobei die freie Wahlmöglichkeit zwischen mehreren Räumlichkeiten nicht immer gegeben ist. Dies ist beispielsweise aus organisatorischen Gründen nicht möglich, wie Marlene beschreibt: „sie müssen zwar schon fragen ich möchte gerne in den Turnsaal gehen dann schauen wir ob es passt weil es sind auch andere Kinder oft drinnen“ (Marlene, 109-111). In Bezug auf das Wechseln von Räumen schreibt eine befragte Pädagogin dem Alter der Kinder eine Bedeutung zu, wenn sie hinsichtlich der Benutzung des zur Verfügung stehenden Musikraumes meint: „die großen Kinder dürfen alleine [...] hinein die kleinen Kinder halt noch nicht“ (Andrea, 119-122).

Die Entscheidung der Kinder, in den Garten zu gehen oder im Haus zu bleiben, wird von vier befragten Personen genannt. Einerseits wird angeführt, dass die Möglichkeit besteht, „dass man nicht mit allen in den Garten rausgeht sondern dass man einfach mal fragt wer möchte gerne in den Garten rausgehen? und ein Teil geht dann mit mir raus und der andere Teil bleibt einfach herinnen da können sie es auch dann selber entscheiden wollen sie mitgehen oder nicht“ (Katharina, 73-77). Auch Tamara fragt die Kinder, im Rahmen des Morgenkreises, wer auf die Terrasse gehen möchte (vgl. Tamara, 75-76). Beate erwähnt, dass der Garten den Kindern ebenfalls als „Funktionsraum“ (Beate, 53) zur Verfügung steht, welchen die Kinder nutzen können (vgl. ebd., 52-54). Andererseits wird diskutiert, dass die Kinder zwar gefragt werden, ob sie beispielsweise lieber in den Garten oder spazieren gehen möchten (vgl. Marlene, 117-118), dies aber schließlich mit gewissen Grenzen von Partizipation verbunden ist, da es sich um eine „Gruppenentscheidung“ (ebd., 120) handelt und nicht den Wünschen von allen Kindern gerecht werden kann. Auf ebendiese Thematik wird bei der Beschreibung der Grenzen von Alltagspartizipation näher eingegangen.

Die interviewte Pädagogin Michaela berichtet von einer weiteren Entscheidungsmöglichkeit in Bezug auf den Aufenthaltsort. Wenn die Krippengruppe in den Park geht wird von der Pädagogin keine „fixe Runde“ (Michaela, 54) vorgegeben, sondern der Weg wird vom Interesse der Kinder bestimmt (vgl. ebd., 53). Sie meint: „wo sie halt

hingehen da gehen wir halt zirka hin [...] und wenn sie rennen dann sollen sie halt rennen“ (ebd., 55-56).

Auch die Wahl von Tätigkeiten durch die Kinder lässt sich in den Bereich der möglichen Partizipationssituationen in Kinderkrippen einordnen. Durch den „freien Zugang zu [den] Materialien“ (Beate, 82) können die Kinder selber entscheiden, was sie interessiert und wie lange sie eine bestimmte Tätigkeit oder ein bestimmtes Material interessiert (vgl. ebd., 82-83).

Das Aufgreifen von Ideen der Kinder wird ebenfalls genannt, wenn beispielsweise Barbara berichtet, dass ein Kind den eigenen Bauch bemalen wollte, woraufhin Rasierschaum geholt und zur Körperbemalung verwendet wurde (vgl. Erika/Barbara, 174-175).

Wenn spezielle Angebote von den Pädagoginnen gesetzt werden, erzählen die Interviewpartnerinnen davon, dass die Entscheidung den Kindern überlassen wird, wo sie mitmachen, wie z. B. Dagmar äußert: „wenn wir Angebot haben (.) lassen wir die Kinder auch wählen wer möchte wo mit wem hingehen“ (Dagmar, 123-124). Andrea grenzt sich explizit von einer den Kindern aufgezwungenen Teilnahme an Angeboten ab, wenn sie meint: „das ist mir immer ganz wichtig dass es bei uns nie gezwungen wird zu basteln weil diese Massenabfertigung das mag ich zum Beispiel überhaupt nicht [...] sie dürfen kommen müssen dann aber halt selber sagen ich mag das machen“ (Andrea, 69-73). Auch Sandra äußert Ähnliches: „ich drücke ihnen jetzt kein Spiel rauf sondern was sich ergibt man kann ihnen etwas zur Verfügung stellen etwas bereit stellen aber was sich dann daraus ergibt das sieht man dann mit den Kindern“ (Sandra/Gertraud, 121-124).

Eine befragte Pädagogin beschreibt die Schlafsituation, wobei nicht alle Kinder den Schlaf benötigen und stattdessen auch spielen können. Das Spielen sollte während dieser Zeit eher ruhiger ablaufen, da die anderen Kinder ruhen. Wenn die Kinder jedoch viel Energie haben und Bewegung brauchen, besteht die Möglichkeit, im Gang mit verschiedenen Fahrzeugen zu spielen oder auf die Terrasse zu gehen (vgl. Tamara, 96-109). Tamara betont, dass sie da „schon individuell drauf eingehen [könne]“ (ebd., 108).

Raumgestaltung

Aussagen, welche in Bezug auf die Partizipation der Kinder bei der Raumgestaltung geäußert werden, beziehen sich vor allem auf den offenen Zugang zu Materialien. Dadurch wird es möglich, dass sich die Kinder das nehmen, was sie gerade verwenden möchten (vgl. Erika/Barbara, 167-168). Auch Marlene berichtet davon, dass sich bei ihr im Gruppenraum viele offene Regale befinden, wodurch die Kinder selbst entscheiden können, mit welchen Materialien sie arbeiten möchten (vgl. Marlene, 107-109).

Als weiteres Element nennen einige Interviewpartnerinnen die Gestaltung des Gruppenraumes entsprechend den Interessen der Kinder. Beobachtungen der Kinder dienen dabei als Grundlage für die Auswahl von Spielmaterialien für den Gruppenraum (vgl. Dagmar, 118-120). Cornelia äußert dazu: „Beobachtung und eben das Ernstnehmen sind so die Grundlage dass sowas überhaupt stattfinden kann [...] weil die Umgebung richte ich ja danach her was das Kind braucht [...] eigentlich habe ich das Kind da voll miteinbezogen weil ich hab dir das jetzt hergerichtet was ich glaube dass du brauchst“ (Cornelia, 335-344).

Von einem expliziten Fragen nach den Wünschen der Kinder bei der Raumgestaltung spricht Michaela, wenn sie erzählt, dass die Kinder gefragt werden, welche Bücher sie gerne im Gruppenraum hätten (vgl. Michaela, 19-20).

Wickeln & Pflege

Das Thema Wickeln sprechen sieben von zehn Pädagoginnen in den Interviews an und es wird ihm zum Teil eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Beispielsweise Sandra meint: „Ja die beste Partizipation find ich sowieso beim Wickeln weil man einfach wirklich für jedes Kind Zeit hat wirklich einzeln ohne dass du abgelenkt wirst durch irgendjemand anderen der auch irgendetwas haben möchte das wissen die Kinder da hat man wirklich Zeit für das Kind“ (Sandra/Gertraud, 108-111). Auch Beate erwähnt das Wickeln als eine spezielle Dialogsituation zwischen Pädagogin und Kind, indem sie betont, dass jeweils nur mit einem Kind wickeln gegangen wird und diesem „die volle Aufmerksamkeit [geschenkt wird]“ (Beate, 131-133). Cornelia erzählt, dass sie „beim Wickeln [versucht] [...] wirklich immer komplett im Dialog zu sein mit dem Kind“ (Cornelia, 128). Tamara meint, dass sie sich „sehr Zeit dafür [nimmt]“ (Tamara, 50) um „auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen [zu] können“ (ebd., 51).

Einige Interviewpartnerinnen beschreiben, wie sie bei der Einladung des Kindes zum Wickeln vorgehen. Diesbezüglich lassen sich zwei Ansätze unterscheiden. Auf der einen Seite wird im Tagesablauf eine bestimmte „Wickelzeit“ (Dagmar, 40) vorgesehen, wobei dieses Vorgehen damit begründet wird, dass dies „jeden Tag gleich [ist] damit sich die Kinder orientieren können“ (ebd., 40-41). Wenn eine Pädagogin mit einem Kind wickeln geht, teilt sie bereits einem weiteren Kind mit, dass dieses als nächstes dran sei. Dem Kind soll dadurch ermöglicht werden, sich auf das Wickeln vorzubereiten. Der Ablauf wird jeden Tag gleich durchgeführt, allerdings betont Dagmar, dass dieser Plan „nicht so streng“ (ebd., 48) sei und das Wickeln auch aufgeschoben werden könne, wenn beispielsweise ein Kind seinen Turm noch fertig bauen möchte (vgl. ebd., 41-48).

Auf der anderen Seite grenzen sich befragte Pädagoginnen explizit von einer im Tagesablauf vorgesehenen Zeit für das Wickeln ab, wenn z. B. Beate die Bedeutung dessen äußert, „nicht zu sagen wir haben einen Tagesablauf und gewickelt wird um so und so viel Uhr [...] sondern wirklich dann wenn man das Gefühl hat jetzt braucht das Kind das“ (Beate, 125-127).

Wenn Marlene ein Kind fragt, ob es Zeit hat Wickeln zu gehen und das gefragte Kind verneint, so teilt sie diesem mit, dass sie es später noch einmal fragen werde (vgl. Marlene, 91-96). In einer anderen geschilderten Situation wird das Kind gefragt, ob bei seiner Windel gegriffen werden darf. Es wird getastet und geäußert „ich möchte gerne mit dir wickeln gehen“ (Katharina, 50). Wenn die Kinder verneinen wird ihnen beispielsweise geantwortet: „du brauchst aber eine frische Windel entweder du gehst mit mir oder mit der Kollegin aber gewickelt gehörst du“ (ebd., 51-53). Katharina meint, dass sie schon vorgeben müsse, dass das Kind jetzt zu wickeln ist. Daraus ergibt sich eine mögliche Grenze von Partizipation, worauf später noch genauer eingegangen wird. Eine ähnliche Situation erwähnt Gertraud, wenn sie ein Kind fragt, ob sie ihm die Nase putzen darf (vgl. Sandra/Gertraud, 91). Im Falle einer Verneinung des Kindes, nennt sie folgende Äußerung als mögliche Antwort: „du bist schon so rotzig wir tun es trotzdem ganz vorsichtig“ (ebd., 92-93).

Während des Wickelvorganges wird die sprachliche Begleitung dessen, was gerade passiert (vgl. Beate, 134-135) als wesentlich genannt. Es kommt zur Erklärung der einzelnen Schritte im Voraus. Beispielsweise wird dem Kind angekündigt, es hochzunehmen,

woraufhin das Kind mit einem Entgegenstrecken der Arme reagiert (vgl. Dagmar, 76-77). Von den befragten Personen werden verschiedene Entscheidungssituationen genannt, welche sich während des Wickelns ergeben, wie z. B.:

- Aussuchen einer Windel (vgl. Cornelia, 132-134; Katharina, 62-63; Tamara, 39)
- Wahl, ob im Stehen oder Liegen gewickelt wird (vgl. Cornelia, 143-144; Katharina, 64)
- Wahl der erwachsenen Begleitperson beim Wickeln (vgl. Cornelia, 150-151; Katharina, 55)
- Eigenständiges Klettern auf den Wickeltisch oder gehoben werden (vgl. Katharina, 55-62)

Im Zusammenhang mit dem Wickeln wird das Thema Selbständigkeit der Kinder angesprochen, wenn berichtet wird, dass die Kinder im Stehen gewickelt werden und sich dabei „selber [...] die Hose runterziehen den Body aufmachen oder die Unterhose runterziehen die Windel aufmachen die Windel in den Kübel schmeißen sich selber auch sauber machen“ (Tamara, 35-38).

Anziehen

Das Thema des Anziehens lässt sich in zwei Teilbereiche untergliedern, zum Einen die Tätigkeit des Anziehens und zum Anderen die Entscheidung, welche Kleidung getragen wird.

Es wird berichtet, dass sich die Kinder „soweit es möglich ist“ (Sandra/Gertraud, 118) die Hose selbst herunterziehen und sie unterstützt werden, wo sie Hilfe benötigen (vgl. ebd., 117-119). Beate erwähnt das An- und Ausziehen von Patschen im Zusammenhang mit dem Leitsatz Maria Montessoris „Hilf mit es selbst zu tun“, wobei sie es als bedeutend erachtet, dies jedem Kind in seinem eigenen Tempo durchführen zu lassen (vgl. Beate, 100-103).

Die Pädagoginnen treten während der Tätigkeit des Anziehens in Dialog mit den Kindern (vgl. Dagmar, 80) und kündigen sprachlich an, was sie als nächstes machen werden (vgl. Beate, 134-135). Cornelia beschreibt, dass sie die Kinder zum selbständigen Tun motiviert, wenn sie meint: „bevor ich dem Kind einfach alles anziehe kann ich ja sagen ok welchen Patschen suchst du dir aus? Welchen nimmst als erstes? [...] dass nicht ich

jetzt immer das Kind anziehe sondern einfach dadurch dass es entscheiden darf ok welchen Patschen nimmst du dir?“ (Cornelia, 171-174).

Das Thema der Kleidungswahl spricht Michaela an, wenn sie meint, dass sie die Kinder selbst entscheiden lasse, was sie anziehen, „wenn es egal ist was sie anziehen“ (Michaela, 23).

Essen & Trinken

Das Thema Essen und Trinken wird in acht von zehn Interviews angesprochen. Die befragten Personen berichten von der Jausen- sowie Mittagessensituation.

Die Jause wird zum Teil so gestaltet, dass die Kinder innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens, beispielsweise einer Stunde, selbst entscheiden, wann sie diese einnehmen (vgl. Erika/Barbara, 12). In der von Dagmar geleiteten Krippengruppe wird eine gemeinsame Jause durchgeführt, allerdings betont sie, dass die Kinder nicht warten müssen bis alle fertig sind, sondern jederzeit aufstehen und spielen gehen können (vgl. Dagmar, 35-37).

Es wird berichtet, dass die Entscheidung, wie viel und was die Kinder essen, von den Kindern getroffen wird. Beispielsweise kommt es zur Gestaltung eines Jausenbuffets, wodurch sich die Kinder das nehmen können, was sie möchten (vgl. Beate, 26-27; Tamarara, 20). Barbara erzählt von einem in der Mitte des Tisches aufgestellten Jausenteller, wovon sich die Kinder nehmen. Den Kindern wird Besteck zur Verfügung gestellt, damit sie sich z. B. ein Butterbrot schmieren können, wenn sie dies möchten (vgl. Erika/Barbara, 148-150).

Beim Mittagessen schöpfen die Kinder die Suppe selbst aus dem Topf und entscheiden, wie viel sie haben möchten (vgl. Katharina, 45-46; Erika/Barbara, 163-164). Michaela erzählt, dass die Mittagssituation oft „echt stressig“ (Michaela, 119) ist, aber versucht werde, dass sich die Kinder „zumindest selbst das Essen rausnehmen können“ (ebd., 120).

Neben dem selbständigen Herausnehmen von Essen grenzt sich Marlene explizit davon ab, die Kinder zu zwingen, alles aufessen zu müssen. Die Kinder entscheiden in ihrer Gruppe selbst, wann sie satt sind und nichts mehr zu sich nehmen möchten (vgl. Marlene, 98-102).

Im Gespräch erzählt Tamara als einzige der zehn befragten Pädagoginnen davon, dass die Kinder zu Mittag gefragt werden, „wer schon essen gehen möchte“ (Tamara, 80). In dieser Krippe findet nicht nur die Jause, sondern auch das Mittagessen in gleitendem Format statt.

Das „Wie“ des Essens thematisiert Beate, wenn sie erwähnt, dass die jüngsten Kinder von Erwachsenen gefüttert werden, jedoch bereits Löffel und Gabel zur Verfügung gestellt bekommen und dadurch selber entscheiden, wann sie soweit sind, diese zu benutzen (vgl. Beate, 105-108).

In Bezug auf die Getränke kommt es ebenfalls zu Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder, wenn sie beispielsweise die Wahl zwischen Tee und Wasser treffen (vgl. Marlene, 102-103). In einem anderen Interview wird erwähnt, dass Wasser im Gruppenraum auf einem Tablett angeboten werde und jedes Kind sein eigenes Glas besitze, in welches es selbst Wasser einschenken kann, wenn es Durst verspürt. Es wird speziell darauf hingewiesen, dass die Kinder darüber Bescheid wissen, dass sie dort hingehen und sich Wasser holen können (vgl. Erika/Barbara, 156-159). Tamara erzählt, dass im Gruppenraum immer Wasser und Obst bereit stehen, wovon sich die Kinder den ganzen Tag über etwas nehmen können (vgl. Tamara, 126-128):

Haushaltstätigkeiten

Auf die Frage nach Situationen der Alltagspartizipation von Kindern antworten einige Pädagoginnen mit der Beschreibung von Haushaltstätigkeiten, welche von den Kindern ausgeführt werden. Ein von fünf Pädagoginnen genanntes Element ist dabei das Decken des Tisches für die Jause oder das Mittagessen (vgl. Michaela, 38; Erika/Barbara, 162; Marlene, 61-62; Katharina, 42-43; Tamara, 19).

Weitere genannte Tätigkeiten sind das Abwischen des Tisches, sowie das Auswaschen von Pinseln und Wegräumen der Farben nach dem Malen (vgl. Katharina, 77-80). Auch Tamara berichtet von zweieinhalbjährigen Kindern, welche „sich komplett alles selber herrichten wenn sie malen wollen [...] die keine Hilfestellung brauchen“ (Tamara, 226-228)

Das wöchentliche gemeinsame Kochen mit den Kindern nennt Katharina in diesem Zusammenhang. Die Kinder übernehmen dabei Tätigkeiten, wie schneiden, abwägen, kneten und schütten (vgl. ebd., 33-37).

Die Kinder beteiligen sich, einer Interviewpartnerin zufolge, gerne an Reinigungstätigkeiten und holen sich Besen und Schaufel, wenn etwas hinunterfällt (vgl. Tamara, 193-194).

Bewegung

In Situationen, in welchen Bewegung eine Rolle spielt, wird die Bedeutung dessen thematisiert, den Kindern etwas zuzutrauen (vgl. Cornelia, 197). Es wird angesprochen, dass sich Pädagoginnen als „Hilfestellung für das Kind“ (Sandra/Gertraud, 85) sehen, es aber nirgends hochheben und dort alleine lassen würden. Den Kindern wird beispielsweise erklärt: „wenn du rauf klettern willst kletterst du rauf, wir sind da, wir helfen dir“ (ebd., 87).

Morgenkreis

In manchen Krippen findet ein sogenannter „Morgenkreis“ statt, andere befragte Pädagoginnen grenzen sich deutlich von der Veranstaltung eines „fixen Morgenkreis[es]“ (Dagmar, 192) ab, da dies eher dem Konzept des Kindergartens zugeschrieben wird. Stattdessen wird dann gesungen und mit der Gitarre gespielt, wenn es die Kinder einfordern. Die Kinder entscheiden frei, ob sie mitmachen wollen oder einem anderen Spiel nachgehen (vgl. ebd., 193-195). In einer weiteren Krippe wird zwar ein Morgenkreis zu einem festgelegten Zeitpunkt abgehalten, was durch ein akustisches Signal verdeutlicht wird, die Kinder müssen aber nicht daran teilnehmen (vgl. Erika/Barbara, 37-39).

Pädagoginnen, welche einen Morgenkreis im Tagesablauf vorsehen, schreiben den Kindern, im Rahmen dessen, Möglichkeiten zu, den Morgenkreis mitzugestalten. Es wird beispielsweise gefragt, was gesungen werden solle und Ideen der Kinder werden aufgegriffen und einbezogen (vgl. Marlene, 104-106). Auch Cornelia äußert, dass sie in die Runde fragt, was die Kinder gerne singen möchten, wobei sie meint, dass es dabei „nicht wirklich um eine Entscheidung“ (Cornelia, 192-193) gehe, es sich aber um ein Mitgestalten des Alltags handle (vgl. ebd., 193). In einer Krippe wird die Frage nach Liederwünschen regelmäßig gestellt, da sich die Kinder Vorschlägen der Pädagoginnen entgegengesetzten und andere einbrachten (vgl. Erika/Barbara, 180-182). In jenem von Tamara begleiteten Morgenkreis wird versucht „sensibel auf die Kinder einzugehen

auch je nach Stimmung“ (Tamara, 61-62). Es wird darauf hingewiesen, dass die Kinder manchmal mehr Bewegung benötigen und ein anderes Mal mehr singen wollen (vgl. ebd., 62-63).

Es wird erzählt, dass sich aus einem von Pädagoginnen initiiertem Angebot im Rahmen des Morgenkreises plötzlich etwas ganz anderes entwickeln kann. Berichtet wird von einem Fingerspiel, welches letztendlich als Rollenspiel endete und „dann alle Katzen und lauter Tiere waren“ (Sandra/Gertraud, 149).

Der Morgenkreis wird auch dafür genutzt, Organisatorisches mit der Gruppe zu klären. Beispielsweise Marlene erzählt, dass in der Gruppe entschieden wird, ob man in den Garten oder spazieren geht (vgl. Marlene, 71-74). Auch Tamara berichtet, dass im Morgenkreis gefragt wird, welche Kinder nach draußen gehen möchten (vgl. Tamara, 75-76)

Bilderbuchbetrachtung

Von einer befragten Pädagogin wird das Betrachten eines Bilderbuches als eine mögliche Partizipationssituation genannt, wenn sie äußert, dass es darum gehe, das Buch „gemeinsam mit ihnen [...] richtig an [zuschauen]“ (Michaela, 34-35) und darauf einzugehen, was die Kinder sagen (vgl. ebd., 35).

Konflikte lösen

In zwei Interviews wird das Lösen von Konflikten angesprochen, wobei betont wird, den Kindern zuzutrauen, Konflikte selber zu lösen (vgl. Dagmar, 90-91). Cornelia schildert eine Konfliktsituation, in welcher zwei Kinder auf denselben Baum klettern wollten, welcher zu wenig Platz bot. In dieser Situation entschied sie nicht über die Kinder hinweg, sondern die Kinder wurden miteinbezogen und es kam zu gemeinsamen Überlegungen, was gemacht werden könne (vgl. Cornelia, 110-117).

8.1.3 Grenzen der Alltagspartizipation von Kindern in Krippen

Als eine Grenze von Alltagspartizipation wird beispielsweise eine hohe Kinderanzahl in der Gruppe (vgl. Michaela, 77) oder Personalknappheit (vgl. Beate, 145; Katharina, 97) genannt. Michaela erwähnt als Beispiel das Anziehen, um hinaus zu gehen:

„Du hast vielleicht heute beim Anziehen gemerkt da ist dann wo für mich die Grenze kommt. //mhm// wenn ich merke es sind schon voll viele Kinder fertig (.) es kommen vielleicht die anderen Gruppen sie werden schon voll quengelig fangen an dass sie sich hauen jammern da ist dann für mich (.) da ist es dann eigentlich aus wenn ich merke dass alle anderen eigentlich mehr da-

runter leiden, und das ist halt einfach je mehr Kinder dass es werden desto schwieriger wird es oft. //mhm// dass man einfach zum Beispiel beim Leander dann zum Schluss wenn ich jetzt zum Beispiel alleine gewesen wäre hätte ich den schnell angezogen dass wir raus gehen können“ (Michaela, 77-86).

Das den Kindern etwas Zutrauen wird im Zusammenhang mit Grenzen gesehen, wenn Andrea meint, dass sie den Kindern gerne viel zutraut, sie sich aber in manchen Situationen, z. B. beim Klettern im Garten sicher ist, dass es nicht funktionieren wird. In solchen Fällen bietet sie den Kindern an, das Klettern vorher im Turnsaal zu üben (vgl. Andrea, 82-87). Auch das Bewegen im Straßenverkehr nennt sie diesbezüglich als Beispiel: „wenn sie nicht die Hand geben wollen, wenn sie lieber alleine gehen wollen das geht auch überhaupt nicht da müssen sie die Hand geben also es gibt schon (.) Regeln die dann da ein bisschen eingreifen würde ich sagen in die Partizipation“ (ebd., 88-90).

Auch beim Anziehen ergeben sich Grenzsituationen, wie beispielsweise Cornelia berichtet, dass sie Kinder bei minus 10 Grad nicht barfuß oder kurzärmelig in den Garten gehen lassen kann, auch wenn es deren Wunsch wäre (vgl. Cornelia, 212-215). Sie begründet dies mit der Aussage „einfach weil ich verantwortlich bin“ (ebd., 215). Ähnlich erwähnt Dagmar ihre Aufgabe der Aufsichtspflicht über die Kinder im Zusammenhang mit Grenzsituationen. Sie schildert ein Beispiel, in welchem ein Kind nicht in den Garten mitgehen wollte und sie dieses Kind aber nicht alleine im Haus zurücklassen konnte (vgl. Dagmar, 158-160). Von ebendiesem Thema berichten auch Katharina und Marlene, wobei Marlene meint, dass es sich bei einer Entscheidung, ob in den Garten oder spazieren gegangen wird, meist um eine sogenannte „Gruppenentscheidung“ (Marlene, 120) handelt. Damit meint sie, dass nicht allen Kindern gerecht werden kann, denn es ist nicht möglich, dass sie mit drei Kindern spazieren und mit den anderen in den Garten geht (vgl. ebd., 120-121).

Es werden dort Grenzen gesehen, wo Verletzungsgefahr besteht und die Freiheit von anderen Kindern angegriffen wird. Beispielsweise erwähnt eine Pädagogin diesbezüglich den Leitsatz: „die Freiheit des einen hört dort auf wo die des anderen beginnt“ (Erika/Barbara, 229-230). Damit verbunden kommt es zur Thematisierung des Rücksichtnehmens auf andere Kinder (vgl. ebd., 223). Es wird darauf hingewiesen, dass dort Grenzen zu setzen sind, wo anderen Kindern geschadet wird, diese verletzt werden oder Angst bekommen (vgl. Sandra/Gertraud, 205-207; Cornelia, 242).

In Bezug auf die Verletzungsgefahr wird beispielsweise von einer Situation berichtet, dass Kinder bei der Bodenreinigung nicht helfen dürfen, wenn es sich um zerbrochene Gläser oder Porzellangeschirr handelt (vgl. Tamara, 195-197).

Grenzen entstehen auch dann, wenn die Interessen und Bedürfnisse der Kinder mit jenen der Eltern kollidieren. Zum Beispiel wünschen sich die Eltern, dass die Kinder nur eine gewisse Zeit lang schlafen, damit sie auch am Abend ins Bett gehen (vgl. Dagmar, 147-152).

In zwei Interviews wird ein Setzen von bestimmten Rahmenbedingungen genannt, um den Kindern „Orientierung und Sicherheit“ (Marlene, 65) zu geben. Beispielsweise erwähnt Marlene, dass sie den Kindern ihren Schlafplatz sowie ihren Platz am Esstisch vorgibt (vgl. ebd., 132-133). Erika und Barbara meinen, dass es gerade am Beginn des Krippenjahres, „ein bisschen eine Grundstruktur“ (Erika/Barbara, 193-194) brauche und „Sachen auch vorge[ge]ben“ (ebd., 194) werden müssen, damit sich die Kinder orientieren können. Die Pädagoginnen begründen dies damit, dass die Kinder teilweise sehr behütet aus den Familien kommen und somit einen Rahmen benötigen, um sich nicht überfordert zu fühlen (vgl. ebd., 198-203).

Umgang mit Grenzsituationen

Die befragten Pädagoginnen erzählten im Interview, wie sie mit den genannten Grenzsituationen umgehen, wobei sich folgende Beschreibungen zusammenfassen lassen:

Michaela erwähnt, dass sie von ihr aufgestellte Regeln „immer wieder überdenk[t]“ (Michaela, 58) und reflektiert, ob diese auch Sinn machen (vgl. ebd., 57-59). Sie stellt sich diesbezüglich folgende Fragen an sich selber: „stört das jetzt wirklich so? oder stört es einfach nur mich?“ (ebd., 62-63). Wenn im Alltag stressige Situationen entstehen, wird versucht, den Alltag so umzustellen, „dass es irgendwie gehend wird“ (ebd., 89). Beispielsweise geht ein Teil der Gruppe früher in den Garten, um sich in Ruhe anziehen zu können (vgl. ebd., 87-92).

Dagmar beschreibt, dass Rahmenbedingungen zum Teil nicht veränderbar sind, aber versucht werde, den Kindern entgegen zu kommen. Wenn beispielsweise ein Mädchen im Haus auf einer Bank sitzen bleiben möchte, obwohl der Rest der Gruppe in den Garten geht, bietet sie dem Mädchen an, sich im Garten auf eine Bank zu setzen (vgl. Dagmar, 161-164).

Cornelia erzählt davon, wie sie damit umgeht, wenn Kinder bei Wintertemperaturen barfuß in den Garten gehen wollen. Sie sieht sich als verantwortlich für das Kind und es als ihre Aufgabe, zu entscheiden, dass das Kind Schuhe trägt. Allerdings wird es von ihr als bedeutend angesehen, dem Kind selbst erfahren zu lassen, dass es kalt ist. Beispielsweise streckt es den Fuß bei der Tür hinaus und spürt die Kälte. Cornelia zufolge ist es wichtig, dem Kind nichts vorzuhalten im Sinne von „ich hab es dir ja gesagt“ (Cornelia, 230), sondern die Situation zu beschreiben, das Kind ernst zu nehmen und ausprobieren zu lassen (vgl. ebd., 212-234).

Wenn es darum geht, dass Kinder sich oder anderen Schaden zufügen, berichten die Pädagoginnen von konsequenten Handlungen ihrerseits, wenn z. B. Sandra meint, dass es da „Stopp“ (Sandra/Gertraud, 208) heiße und sie da auch „sehr konsequent“ (ebd., 211) sei. Auch Cornelia äußert, dass es in solchen Situationen „einfach Nein“ (Cornelia, 248) heiße ohne Hintergedanken oder mitschwingendem Unterton (vgl. ebd., 248).

Bezüglich jener, von Tamara geschilderten, Grenzsituation, in welcher die Kinder helfen möchten, Scherben vom Boden zu kehren, meint sie, dass sie „bewusst [sagt] ja ist @nett@ dass du uns helfen willst aber bitte Abstand halten“ (Tamara, 197).

8.1.4 Verankerung von Alltagspartizipation im pädagogischen Konzept der Krippen

Keine Interviewpartnerin berichtet davon, dass „Partizipation“ als separater Punkt im schriftlichen pädagogischen Konzept der Krippen beschrieben ist. Es wird beispielsweise von Dagmar darauf hingewiesen, dass im Konzept „halt so Punkte drinnen [sind] wo es erwähnt wird“ (Dagmar, 171). Diesbezüglich spricht sie über eine Formulierung im Konzept, in welcher darauf eingegangen wird, dass das Führen eines eigenverantwortlichen, selbständigen und mündigen Lebens in der Gemeinschaft gefördert werden solle. Dagmar erläutert, dass dies ihres Erachtens dafür spreche, eine eigene Meinung der Kinder zu fördern, nach deren Bedürfnissen zu handeln und diese in Entscheidungen einfließen zu lassen (vgl. ebd., 173-177).

Erika und Barbara sprechen davon, dass Partizipation zwar nicht als eigener Punkt enthalten sei, sie sich aber „quer durch“ (Erika/Barbara, 260) ziehe und „überall drinnen“ (ebd., 250) sei.

In der schriftlichen Konzeption jener Krippe, welche Michaelas Tätigkeitsbereich darstellt, wird in Bezug auf die Ausführung von Pflögetätigkeiten unter anderem folgendes

gefordert: „Rhythmus des Kindes berücksichtigen – ausreichend Zeit, um wahrzunehmen was geschieht und was geschehen wird, sodass es teilnehmen kann.“ (Michaela - schriftliches Konzept 1, S. 13). Des Weiteren wird die Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern thematisiert, wobei es darum geht, Interesse an den Kindern zu zeigen und ihnen zuzuhören (vgl. ebd., S. 7). In zusätzlichen schriftlichen Ausführungen, welche für Krippe und Kindergarten gleichermaßen gelten, werden zehn Grundrechte der Kinder angeführt, wobei der sechste Absatz folgendermaßen lautet: „das Recht, sich zu informieren, sich mitzuteilen, gehört zu werden und sich zu versammeln“ (Michaela - schriftliches Konzept 2, S. 14).

Der Verweis auf reformpädagogische Ansätze in den schriftlichen Konzepten wird von Dagmar und Cornelia als eine Grundlage für die Forderung nach Partizipation der Kinder gesehen. Dagmar spricht von der Pädagogik Emmi Piklers und einer, durch Beobachtung der Kinder entstehenden, vorbereiteten Umgebung (vgl. ebd., 179-180). Auch Cornelia erwähnt, „dass [...] durch den reformpädagogischen Ansatz vielleicht auch schon viel gelöst ist“ (Cornelia, 304-305).

Marlene und Sandra meinen, dass die Konzeptionen der Einrichtungen, in welchen sie tätig sind, zu überarbeiten sind (vgl. Marlene, 155; Sandra/Gertraud, 247) und Marlene betont, dass „ganz eindeutig“ (Marlene, 160) nichts über Partizipation enthalten ist (vgl. ebd., 159-160).

Beate erzählt, dass Partizipation für sie und ihre Kolleg_innen kein Thema sei, welches es herauszunehmen gilt. Sie meint, dass es für die Eltern wichtiger sei, die Bedeutung jener vom Bund vorgegebenen Bildungsbereiche erklärt zu bekommen (vgl. Beate, 196-198). In einer kurzen Bemerkung am Rande lässt sich darauf hinweisen, dass Partizipation allerdings im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan enthalten ist, was unter 2.3 dieser Masterarbeit bereits angeführt wurde.

8.1.5 Verweis auf pädagogische Ansätze

Es erfolgen Verweise auf reformpädagogische Ansätze, wobei die Namen Emmi Pikler und Maria Montessori fallen (vgl. Sandra/Gertraud, 82; Andrea, 123; Dagmar, 92; Beate, 101; Cornelia, 93; Tamara, 45-46).

Insbesondere erwähnt wird die Bedeutung der Selbständigkeit der Kinder (vgl. Tamara, 224). Andrea geht es darum, auf die Selbständigkeit der Kinder hin zu arbeiten und die-

se herauszuarbeiten (vgl. Andrea, 132-133). Beate erwähnt den montessori-pädagogischen Leitsatz „Hilf mir es selbst zu tun“ als „Haupttenor“ (ebd., 101-102) im Haus, in welchem sie tätig ist. Dagmar verweist auf die vorbereitete Umgebung, welche auf der Grundlage von Beobachtungen der Kinder entsteht. Durch diese wird, ihrer Meinung nach, ein freies und selbstbestimmtes Handeln möglich (vgl. Dagmar, 179-181).

8.1.6 Nutzen von Alltagspartizipation für Pädagog_innen

Zwei Pädagoginnen schreiben der Alltagspartizipation von Kindern einen Nutzen für die eigene pädagogische Arbeit zu. Katharina meint, dass es praktisch sei, wenn sich die Kinder beteiligen, weil sie als Pädagogin nicht alles auf einmal schaffe (vgl. Katharina, 26-27). Michaela erachtet Partizipation der Kinder in der Trotzphase als sehr wichtig (vgl. Michaela, 131-132). Dazu äußert sie: „je mehr Entscheidung dass du ihnen da lässt desto leichter @hast du es mit ihnen@ [...] darum eigentlich wenn du gescheit bist machst du es eh [...] weil du viel weniger Konflikte hast weil sie wollen in der Zeit einfach entscheiden“ (ebd., 133-136).

Haben wir uns nun mit Möglichkeiten der Alltagspartizipation von Kindern in Krippen und damit in Verbindung stehenden Themen, wie den Grenzen von Alltagspartizipation auseinandergesetzt, so geht es nun darum, genauer in den Blick zu nehmen, wie Alltagspartizipation in Kinderkrippen umgesetzt wird.

8.2 Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen

Wird von der eingangs erwähnten Definition von Alltagspartizipation nach Knauer ausgegangen, so gilt es, die Elemente des Zuhörens, Beobachtens und den Kindern etwas Zutrauens in den Fokus zu stellen. In der folgenden Auseinandersetzung mit einzelnen Situationen werden, auf der Grundlage dieser Definition, partizipative Momente herausgearbeitet.

8.2.1 Umsetzung von Alltagspartizipation beim Wickeln

Es werden im Folgenden drei unterschiedliche Wickelsituationen betrachtet, welche in den Kinderkrippen A, B und D beobachtet wurden.

Beschreibungen dieser Situationen können im Anhang nachgelesen werden. Aus diesen Schilderungen lassen sich Momente herausfiltern, welche im Sinne Knauers alltagspartizipativ gestaltet sind. In folgenden Ausführungen werden jene Momente herausgegriffen und beschrieben.

Momente des *Zuhörens* können in den Wickelsituationen der Krippe A und B herausgelesen werden, wenn auf verbale sowie nonverbale Äußerungen des Kindes eingegangen wird. Beispielsweise äußert Vincent in Krippe A das Wort „Mama“ während dem Wickeln. Die Pädagogin Michaela antwortet, dass diese jetzt noch in der Arbeit sei und ihn dann abholen komme. Weiter führt sie aus, dass die Mutter des Jungen zuerst ihn und dann die Anja abhole. Vincent bestätigt dies mit einem „Ja“ (vgl. Krippe A – Wickeln, 91-102). Auch als er mit dem Finger auf einen Gegenstand neben dem Wickeltisch zeigt und ein „Da“ von sich gibt, geht die Pädagogin darauf ein, indem sie äußert, dass sie denke dass ihm dies gefallen würde, aber nun in den Gruppenraum gegangen werde. Daraufhin wendet Vincent den Blick in die entgegengesetzte Richtung und blickt durch das Fenster in den Gruppenraum. Er klatscht dabei einmal in die Hände und breitet anschließend seine Arme aus (vgl. ebd., 145-152). In Krippe B wird die Strumpfhose des Mädchens Iris von der Pädagogin Katharina bis zu den Unterschenkeln hinunter gezogen. Anschließend spricht das Kind das Wort „Body“ aus und hebt ihr Gesäß. Katharina antwortet, dass sie zuerst noch die Knöpfe des Bodys öffnen müsse. Daraufhin senkt Iris ihr Gesäß ab und Katharina öffnet die Knöpfe. Das Mädchen sagt erneut: „Body“ und blickt die Pädagogin an. Katharina antwortet ihr, dass beim Body die Knöpfe geöffnet werden. Iris hebt erneut ihr Gesäß und die Pädagogin meint: „Genau und jetzt tun wir ihn über'n Popsch drüber.“ (vgl. Krippe B – Wickeln, 42-56). Als das Kind lachend „da“ äußert und mit dem Zeigefinger auf die Kamera zeigt, geht Katharina darauf ein und antwortet: „Ja mhm da steht die Carina“ (vgl. ebd., 200-203).

Momente der *Beobachtung* ergeben sich in den Wickelsituationen, wenn die Pädagoginnen die Kinder ansehen, Zeit für die Aktivitäten der Kinder lassen und möglicherweise Tätigkeiten der Kinder beschreiben. Als z. B. Vincent einen Fuß in beide Hände nimmt und diesen zum Mund führt, fragt ihn die Pädagogin Michaela, ob er in seine Patschen reinbeiße (vgl. Krippe A – Wickeln, 10-12). Als der Junge durch das Fenster in den Gruppenraum blickt, sieht Michaela ebenfalls durch das Fenster und anschließend auf das Gesicht des Kindes. Sie meint, dass die Maria zu sehen sei. Vincent wird

Zeit gelassen in den Gruppenraum zu schauen. Er äußert schließlich „Obi“, was so viel bedeutet wie „Hinunter“ und beginnt die Stiege des Wickeltisches hinunterzuklettern (vgl. ebd., 151-170). Ein weiteres Moment der Beobachtung entsteht zum Beispiel in Krippe B, wenn Katharinas Blick dem Kind Iris folgt, während diese die Treppe zum Wickeltisch hochklettert und sich anschließend in die Sitzposition begibt (vgl. Krippe B – Wickeln, 9-11). Die Pädagogin Katharina steht, das Kind anlächelnd, vor dem auf der Wickelkommode liegenden Mädchen, während dieses den Kopf zur Seite und anschließend zur Pädagogin dreht. Iris bewegt ihren linken Arm auf und ab, wobei sie auf die Wickelablage klopft und Katharina anlächelt. Die Pädagogin hat dabei stets ihren Blick lächelnd auf das Kind gerichtet und fragt es schließlich: „Geht’s los, Iris?“ (vgl. ebd., 32-38). Als Iris später nach dem Saum ihres Kleides greift und dieses nach unten schiebt, nimmt Katharina diese Tätigkeit des Kindes wahr und weist darauf hin, dass zuerst noch der Body zugeknüpft werden müsse. Iris gibt ein gedehntes „E::::a::::“ von sich und führt ihre beiden Zeigefinger zueinander (vgl. ebd., 115-121). Nachdem der Wickelvorgang bereits abgeschlossen ist, bewegt sich Iris auf die Treppe zu, dreht sich dann noch einmal in Richtung Fenster um, welches den Blick in den Gruppenraum freigibt und geht lachend dorthin. Katharina folgt Iris mit ihrem Blick und stellt mit einem fragenden Unterton fest, dass sie noch nicht fertig sei mit dem Winken. Das Mädchen steht am Fenster und winkt, wobei sie sich nach ca. sieben Sekunden zu Katharina umdreht, diese anlächelt und lachend „He“ äußert. Iris wendet sich erneut dem Fenster zu und gibt ein Jauchzen von sich (vgl. ebd., 180-195). Beim Händewaschen hockt Katharina neben Iris auf dem Boden und blickt auf das Kind, während dieses das Wasser in ihre rechte Hand fließen lässt. Sie gibt dem Mädchen ca. acht Sekunden Zeit, ehe sie es auffordert, auch die andere Hand zu waschen (vgl. ebd., 249-257).

Momente des *Zutrauens* finden in allen drei beobachteten Situationen statt, wenn die Kinder selbständig auf den Wickeltisch klettern (vgl. Krippe A – Wickeln, 1; Krippe B – Wickeln, 9; Krippe D – Wickeln, 10-15). In den Wickelsituationen der Krippen A und B werden die Kinder dazu aufgefordert, das Gesäß selbst hochzuheben (vgl. Krippe A – Wickeln, 37; Krippe B – Wickeln, 38-39). Vincent zieht in Krippe A seine Hose weitgehend selbständig hoch, wobei Michaela die Hose mit einer Hand über den Hintern zieht (vgl. Krippe A – Wickeln, 132-134). In Krippe B wirft das Mädchen Iris ihre Windel selbst weg (vgl. Krippe B – Wickeln, 240-246).

Aus der intensiven Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wickelsituationen geht hervor, dass Alltagspartizipation von Kindern nicht über den gesamten Ablauf des Wickelns hinweg beschrieben werden kann, sondern sich Momente herausbilden, in welchen Alltagspartizipation stattfindet. Infolgedessen werden weitere Situationen im Alltag der Kinderkrippen betrachtet und partizipative Elemente herausgefiltert. Auf eine ausführliche Darstellung der Situationen, wie sie im Anhang nachzulesen ist, wird in den folgenden Bearbeitungen verzichtet, da dies den Rahmen sprengen würde. Als Grundlage für die Auswertung der alltagspartizipativen Momente dienen die Transkripte, welche auf der beiliegenden CD nachgelesen werden können.

8.2.2 Umsetzung von Alltagspartizipation bei der Jause bzw. beim Mittagessen

In den Krippen A, C und D wurde die Jausensituation beobachtet, in Krippe B das Mittagessen.

Momente des *Zuhörens* entstehen in diesen Situationen, wenn auf Äußerungen und Wünsche der Kinder geantwortet und eingegangen wird. Beispielsweise fragt das Mädchen Tanja nach dem Wasser und ihr wird der Krug gereicht, aus welchem sie sich Wasser in ihr Glas leert. Der Junge Nils teilt während diesem Vorgang mit, dass er sich bereits etwas hinein geleert habe. Die Krippenhelferin geht darauf ein, indem sie ihn mit folgenden Worten bestätigt: „Du hast schon was hinein geleert, genau“ (vgl. Krippe A – Jause, 21-31). Als Leonie fragt, ob sie heute mit dem Suppe herausschöpfen beginnen dürfe, während die Krippenhelferin Anita bereits bei einem anderen Kind steht, antwortet ihr diese, dass sie heute bei Helena begonnen habe (vgl. Krippe B – Mittagessen, 22-25). Dem Mädchen wird zugehört und dessen Frage nicht übergangen. Leonie sieht auf die Suppe, während sich Helena etwas herausnimmt (vgl. ebd., 27). Fragen der Kinder, was es zu essen gäbe, werden mit der Nennung der Speisennamen oder einer Beschreibung der Gerichte beantwortet (vgl. Krippe B – Mittagessen, 32-38, 267). Als Kiara während dem Essen feststellt, dass dieses ein Krapfen sei, antwortet die Pädagogin fragend: „Schmeckt’s wie ein Krapfen?“ (vgl. ebd., 151-153). Leonie äußert, dass es heute wieder „so Eines“ gäbe und sie bekommt als Antwort von der Pädagogin, dass es stimme, dass es dieses Essen schon einmal gegeben habe (vgl. ebd., 170-172).

Als ein *Beobachtungsmoment* kann es erachtet werden, wenn das Mädchen Kiara nach dem Essen der Suppe mit ihrem Ärmel über den Tisch wischt und die Pädagogin Katha-

rina sie fragt: „Kiara hättest du es gerne weggewischt?“ und ihr ein Tuch zum Reinigen des Tisches reicht. Kiara nimmt dieses entgegen und wischt über die Oberfläche des Tisches. Anschließend gibt sie das Tuch an Katharina zurück (vgl. ebd., 132-143).

Bezüglich des *Zutrauens* können in allen vier Krippen Situationen beobachtet werden, in welchen die Kinder selbst entscheiden, wie viel sie essen. Beispielsweise äußert ein Kind in Krippe C, dass es nichts mehr essen möchte und die Pädagogin Gertraud antwortet: „Dann packst du es ein“ (vgl. Krippe C – Jause, 28-30). Auch beim Mittagessen in Krippe B äußern die Kinder z. B., dass sie fertig seien oder nicht mehr essen möchten, (vgl. Krippe B – Mittagessen, 103-116). Die Suppe schöpft sich jedes Kind selbst aus einer Schüssel in den eigenen Teller (vgl. ebd., 26-90). In den Krippen A und D nehmen sich die Kinder von einem Jausenbuffet das Essen selbständig (vgl. Krippe A – Jause, 67-71; Krippe D, 4-5). Die Teller mit Broten, Gemüse, Käse, Wurst etc. befinden sich in der Mitte des Tisches. In Krippe A stehen die Teller zusätzlich auf einer Drehscheibe. Die Getränke werden in den Krippen A und D von den Kindern selbständig in die Gläser geleert (vgl. Krippe A – Jause, 3-6; Krippe D – Jause, 77).

Momente des *Zutrauens* entstehen auch, wenn die Kinder den Tisch selbst abwischen. Beispielsweise Leander teilt der Pädagogin Michaela mit, dass ihm etwas passiert sei. Michaela legt ein Tuch auf den Tisch, welches der Junge ergreift und damit über die Tischoberfläche wischt (vgl. Krippe A – Jause, 41-46). Auch die Pädagogin Katharina reicht dem Mädchen Kiara ein Tuch, welches diese entgegennimmt und den Tisch damit reinigt (vgl. Krippe B – Mittagessen, 141-142).

Als ein weiteres Moment des *Zutrauens* lässt sich eine Situation beschreiben, in welcher sich Kiara das Lätzchen um den Hals legt und den Klettverschluss im Nacken schließt. Die Krippenhelferin Anita beobachtet das Mädchen dabei und fragt sie während dem Vorgang, ob sie Hilfe brauche. Als Kiara die Hände von ihrem Nacken löst und das Lätzchen hält, äußert Anita: „Ja passt“ (vgl. ebd., 227-239).

In den Krippen B, C und D entscheiden die Kinder, auf welchen Platz sie sich setzen möchten (vgl. Krippe B – Mittagessen, 197; Krippe C – Jause, 4; Krippe D – Jause, 60-64).

8.2.3 Umsetzung von Alltagspartizipation beim Waschen von Mund und Händen

Der Aspekt des *Zuhörens* kann in den beobachteten Situationen, in welchen Hände und Mund gesäubert werden, weniger herausgefiltert werden. Lediglich in Krippe B kommt es zu einer Situation des Zuhörens, wenn das Mädchen Leonie fragt, ob sie schnell da rüber könne und die Helferin Anita antwortet mit einem „natürlich“. Weiter stellt Leonie fest, dass sie dann nämlich besser abwischen könne und Anita bestätigt dies mit einem „Genau“ (vgl. Krippe B – Händewaschen, 40-48).

Die *Beobachtung* der Kinder durch die Pädagoginnen während dem Hände und Mund waschen findet beispielsweise statt, wenn die Pädagogin Katharina auf das Mädchen Iris blickt, während dieses den Wasserstrahl ca. acht Sekunden lang in ihre rechte Hand fließen lässt (vgl. Krippe B – Wickeln, 253-255). Der Blick der Pädagogin Ulrike ist ebenfalls durchgehend auf das Mädchen Marie gerichtet, während dieses ein Papierhandtuch in ihren Händen hält, es auseinanderfaltet und das Papier an unterschiedlichen Stellen berührt, was ca. 18 Sekunden dauert (vgl. Krippe D – Händewaschen 1, 16-18).

Momente des *Zutrauens* entstehen, wenn z. B. in Krippe B das Mädchen Leonie selbständig ihre Hände wäscht bzw. mit ihren Händen, Wasser und Papierhandtüchern arbeitet, ohne dass Erwachsene eingreifen (vgl. Krippe B – Händewaschen, 1-58). Auch in den Krippen A und D kommt es zu Situationen, in welchen die Kinder ihre Hände und Mäuler selbständig säubern (vgl. Krippe A – Mund säubern, 12-45; Krippe D – Händewaschen 2, 1-6).

8.2.4 Umsetzung von Alltagspartizipation beim Zubereiten der Jause und Kochen

Momente der Alltagspartizipation lassen sich beim Zubereiten der Jause bzw. Kochen in den Krippen A und B feststellen.

Vor allem kann dem Element des *Zutrauens* eine wesentliche Rolle zugeschrieben werden, da den Kindern ermöglicht wird, beim Zubereiten der Jause sowie Kochen teilzunehmen. Bei der Jausenzubereitung in Krippe A schneiden die Kinder auf einem Brett verschiedene Lebensmittel, wie Obst, Gemüse, Käse usw., in Stücke (vgl. Krippe A – Jause zubereiten, 6-11). Beim gemeinsamen Kochen in Krippe B führen die Kinder verschiedene Tätigkeiten aus. Beispielsweise befördern sie Mehl mit einem Löffel aus der Packung in eine Schüssel (vgl. Krippe B – Kochen, 10-20), es wird eine Masse aus Milch und Mohn gerührt (vgl. ebd., 52-66) und Teig verarbeitet (vgl. ebd., 83-94).

Momente des *Zuhörens* entstehen in Gesprächen zwischen Kind(ern) und Erwachsenen. Als die Krippenhelferin Maria fragt: „Was schneiden wir jetzt noch? Einen Apfel oder eine Banane?“, antwortet Nils mit dem Wort „Käse“. Maria weist ihn darauf hin, dass dieser schon geschnitten sei und ein Apfel noch benötigt werde. Der Junge antwortet mit einem „Ja“ und äußert anschließend, dass er aber einen Käse möchte. Maria erklärt ihm, dass der Käse schon fertig geschnitten sei und sich schon im anderen Raum befindet. Nils berührt seinen Hals und reibt sich anschließend ein Auge. Dann hält er seine Hände hinter der Stuhllehne verschränkt, bis Maria ein Stück Apfel auf sein Brett legt und er nach dem Messer greift. (vgl. ebd., 78-122).

Als Nils fragt, ob es sich bei einem bestimmten Stück Obst um eine Orange handle, antwortet Maria, dass dies eine Mandarine sei. Der Bub wiederholt das Wort und die Krippenhelferin stimmt mit einem „mhm“ zu. Nils äußert schließlich die Frage, was Orangen seien und Maria erklärt ihm, dass diese größer seien. Sie spricht fragend weiter, ob sie gestern eine Orange zur Jause hatten und Nils bejaht dies (vgl. ebd., 187-206).

Maria stellt später fest, dass noch Marmeladebrote gebraucht würden, was Nils mit einem doppelt geäußerten „ja“ bestätigt. Die Krippenhelferin führt weiter aus, dass von diesen sehr viele gegessen wurden, woraufhin der Junge meint, dass er und die anderen Kinder auch Honig gegessen hätten. Maria spricht davon, dass sie den Honig noch gar nicht geholt habe und ihn erst holen müsse. Nils wiederholt: „Ja musst du erst holen“ (ebd., 318). Maria führt weiter aus, dass sie ihn vergessen habe, woraufhin der Bub ebenfalls wiederholt: „Ja hast vergessen Honig“ (ebd., 307-322).

Während das Mädchen Helena Mehl in eine Schüssel löffelt, äußern die anderen Kinder mehrmals, dass sie dies dann auch machen möchten. Die Pädagogin Katharina antwortet, dass ganz viel Mehl benötigt werde (vgl. Krippe B – Kochen, 24-40).

Als Helena während dem Formen des Teiges ein lang gezogenes „Mö“ (ebd., 119) von sich gibt, äußert Katharina fragend: „A Mehl?“ (ebd., 121) und meint anschließend, dass dieses jetzt nicht gebraucht werde. Helena zeigt mit ihrem Finger auf eine Stelle des Tisches und äußert: „Da Mö“ (ebd., 127), woraufhin Katharina auf die gezeigte Stelle blickt und meint: „Da ist ein bisschen was genau“ (ebd., 131). Die Pädagogin richtet ihren Blick schließlich auf das Blech und das Mädchen spricht in verminderter Laut-

stärke: „Da Mö“ (ebd., 134), wobei sie ihr Teigstück auf der Tischoberfläche hin und her bewegt (vgl. ebd., 119-135).

Als ein Moment der *Beobachtung* lässt sich eine Situation beschreiben, in welcher das Mädchen Laura die Mohnmasse in einer Schüssel mit einem Löffel rührt und die Pädagogin Katharina ihr dabei zusieht. Nach ca. 25 Sekunden lässt Laura den Löffel los und schiebt die Schüssel zu Katharina (vgl. ebd., 65-67).

8.2.5 Umsetzung von Alltagspartizipation beim Tisch decken und Abräumen

Das Tischdecken und Abräumen kann dem Element des *Zutrauens* zugeordnet werden. In Krippe A erfolgt das Decken des Tisches durch ein Kind, welches von der Pädagogin begleitet wird. Michaela traut dem Jungen Nils zu, zu wissen, welches Kind auf welchem Platz sitzt. Sie reicht ihm die Tischsets, welche er auf den Tischen platziert (vgl. Krippe A – Tischdecken, 3-57). In dieser Krippe ist es üblich, dass die Kinder während der Jause, täglich auf demselben Platz sitzen. Im weiteren Verlauf der beobachteten Situation verteilt Nils Teller, Gläser und Gabeln auf die Tischsets (vgl. ebd., 78-252). Als der große Wasserkrug in der Küche befüllt wird, fragt ihn Michaela, ob er diesen auch schon tragen könne. Nils antwortet mit einem „ja“. Die Pädagogin weist ihn darauf hin, dass er diesen mit beiden Händen tragen müsse und dieser sehr schwer sei. Als Nils aus der Küche zurückkommt, hält er den Wasserkrug in beiden Händen und betont, dass dieser ganz schwer sei. Er trägt den Krug zu einem Tablett, welches auf einer Kommode steht. Michaela gibt die Worte „Super“ und „Spitze“ (ebd., 315) von sich und meint, dass sie nun fertig seien, woraufhin Nils mit einem „Ja“ (ebd., 317) antwortet (vgl. ebd., 291-317).

Als ein Moment des *Zutrauens* lässt sich auch das Abräumen beschreiben. Die Kinder transportieren nach der Jause ihren benutzten Teller und das Glas zu einem Servierwagen oder einer Kommode (vgl. Krippe A – Jause, 112-115; Krippe D – Jause, 95-99).

8.2.6 Umsetzung von Alltagspartizipation bei der Bücherauswahl für den Gruppenraum

Die Beteiligung eines Kindes bei der Bücherauswahl für den Gruppenraum konnte in Krippe A beobachtet werden. Die Pädagogin Michaela und Nils befinden sich bei einem Bücherkasten außerhalb des Gruppenraumes.

Als ein Moment des *Zuhörens* ist es zu erachten, wenn Michaela das Kind fragt, welches der Osterbücher es in den Gruppenraum mitnehmen möchte. Nils greift nach einem Buch und äußert: „Das“. Die Pädagogin nennt den Titel des Buches fragend, woraufhin der Junge dies mit einem „ja“ und einem erneuten Nennen des Buchtitels bestätigt (vgl. Krippe A – Bücherauswahl für den Gruppenraum, 34-44).

Das Element des Beobachtens kann in dieser Situation nicht gefunden werden, allerdings Momente des *Zutrauens* lassen sich entdecken. Durch die Situation an sich, in welcher Nils gefragt wird, welche Bücher er für den Gruppenraum auswählt, wird ihm etwas zugetraut. Michaela fragt das Kind, ob es das Osterhasenbuch irgendwo sehe, welches sie selbst auch gerade nicht findet (vgl. ebd., 11). Sie traut ihm zu, dass er es entdecken könnte. Des Weiteren geht Michaela davon aus, dass der Junge die Entscheidung für ein Buch treffen kann, wenn sie ihn fragt, welches Osterbuch er wählen möchte (vgl. ebd., 34-37).

8.2.7 Umsetzung von Alltagspartizipation im Morgenkreis

In den Krippen A und C wird täglich ein Morgenkreis veranstaltet.

Während dem Morgenkreis entstehen Momente des *Zuhörens*, wenn die Kinder zum Beispiel die Auswahl der Lieder treffen, welche gesungen werden. Dies findet in Krippe C statt, wobei davon auszugehen ist, dass es sich dabei um eine spezielle Situation an diesem Tag handelt, da die Pädagogin Gertraud davon spricht, dass sich die Kinder am Vortag gewünscht hätten, alle Lieder zu singen, die sie möchten (vgl. Krippe C – Morgenkreis, 4-5).

Wenn die Kinder nach ihren Liederwünschen gefragt werden, wird ihnen *zugetraut*, diese zu äußern. Als keine Liederwünsche mehr eingebracht werden, nennt die Pädagogin verschiedene Titel von Liedern und fragt, ob die Kinder diese singen möchten (vgl. ebd., 35-40).

In Krippe A kommt es zu einem Moment des *Zutrauens* während dem Morgenkreis, wenn die Krippenhelferin Maria ein Kind fragt, ob dieses ihr sagen möchte, welche Kinder an diesem Tag anwesend sind. Der Junge Leon bestätigt dies mit einem kräftigen Nicken und mehrmaligem Äußern von „mhm“ (vgl. Krippe A – Morgenkreis, 1-4).

8.2.8 Umsetzung von Alltagspartizipation bei der Bilderbuchbetrachtung

Bei Bilderbuchbetrachtungen kommt vor allem das Element des *Zuhörens* zum Tragen, wobei in Verbindung damit auch das *Beobachten* als bedeutsam erachtet werden kann. Momente des Zuhörens entstehen, wenn die Pädagoginnen auf die Äußerungen und Fragen der Kinder eingehen. Beispielsweise fragt ein Kind mehrmals „Und da?“ und zeigt dabei auf verschiedene Stellen in einem Buch mit Fotos der Kinder. Als Antwort gibt die Pädagogin eine Beschreibung des Bildes, wie z. B. „Da bist du jetzt schon ein bisschen größer. Da isst du gerade eine Nudel.“ (vgl. Krippe A – Bilderbuchbetrachtung, 56-69). In der Bilderbuchbetrachtungssituation in Krippe B äußert das Kind „Wutsch wutsch“ und die Pädagogin meint dazu: „Der Hund, genau der Hund“. Als der Junge „Katze“ äußert, bestätigt ihn Katharina, indem sie wiederholt, dass da eine Katze sei (vgl. Krippe B – Bilderbuchbetrachtung, 48-63). Auch in Krippe D kommt es zu ähnlichen Momenten, wenn z. B. das Mädchen Isabella „Eier“ äußert und die Pädagogin Ulrike antwortet: „Ja da liegt das Ei auf dem Blatt“ (vgl. Krippe D – Bilderbuchbetrachtung, 72-75).

Bei Bilderbuchbetrachtungen entscheiden vorwiegend die Kinder, wann sie umblättern. Als das Kind Viktor nach einer Aushöhlung im Buch greift, fragt die Pädagogin Katharina: „Da möchtest du schauen? Warte, dann blättern wir zu dieser Seite.“ (vgl. Krippe B – Bilderbuchbetrachtung, 22-26). Das Umblättern der Seiten erfolgt aber auch direkt durch die Kinder (vgl. Krippe B – Bilderbuchbetrachtung, 8; Krippe D – Bilderbuchbetrachtung, 15).

Weitere Momente des Zuhörens bzw. Beobachtens entstehen, wenn das Mädchen Isabella in Krippe D das Buch nach dem Beenden der Betrachtung Ulrike reicht und diese sie fragt: „Noch mal?“ (vgl. Krippe D – Bilderbuchbetrachtung, 49-53). Nach dem erneuten Betrachten des Buches äußert Isabella „Ich mag nochmal“, woraufhin Ulrike mit „Noch einmal“ antwortet und das Buch wieder angeschaut wird (vgl. ebd., 66-70).

8.2.9 Häufigkeit des Auftretens von alltagspartizipativen Momenten in ausgewählten Situationen

Um darzustellen, wie häufig jene eben beschriebenen Momente von Alltagspartizipation in Kinderkrippen stattfinden, werden die vier Bereiche Wickeln, Jause bzw. Mittagessen, Waschen von Mund und Händen sowie Bilderbuchbetrachtung herausgegriffen und

dahingehend analysiert. Es kommt dabei zur Betrachtung der Videoaufnahmen und zum Zählen der alltagspartizipativen Momente.

Es wurden lediglich vier Situationen ausgewählt, da diese eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Krippen erlauben. Andere Situationen, wie z. B. die Auswahl von Büchern für den Gruppenraum, finden nur in einer Krippe statt und können somit nicht verglichen werden. Es kam zur Analyse von Situationen, welche mindestens in drei Krippen beobachtet werden konnten. Für den Vergleich bieten sich jene Situationen an, welche grundsätzlich einen ähnlichen Ablauf aufweisen, wie z. B. das Wickeln, welches mit dem Hochklettern des Wickeltisches beginnt und mit dem Verlassen des Wickelbereiches endet. Eine ähnliche Vergleichbarkeit lässt sich zwischen den verschiedenen Situationen des Waschens von Mund und Händen herstellen. In manchen Situationen (Jause bzw. Mittagessen, Bilderbuchbetrachtung) wurden allerdings pro Krippe nur zehn Minuten der jeweiligen Videos herausgegriffen und jene in dieser Zeit stattfindenden Momente der Alltagspartizipation ausgezählt. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da beispielsweise die Essenssituationen zum Teil gleitend gestaltet wurden und somit länger dauerten als das gemeinsame Essen in der Gruppe. Aufgrund dessen könnten mehr alltagspartizipative Momente beobachtet werden, obwohl es sich um Wiederholungen handelt, welche bei neu zum Tisch kommenden Kindern stattfinden. Bei Bilderbuchbetrachtungen gestaltet es sich ähnlich.

In nachfolgenden Diagrammen wird die Häufigkeit des Auftretens von alltagspartizipativen Momenten beim Wickeln, bei der Jause bzw. dem Mittagessen, beim Waschen von Mund und Händen sowie bei der Bilderbuchbetrachtung dargestellt.

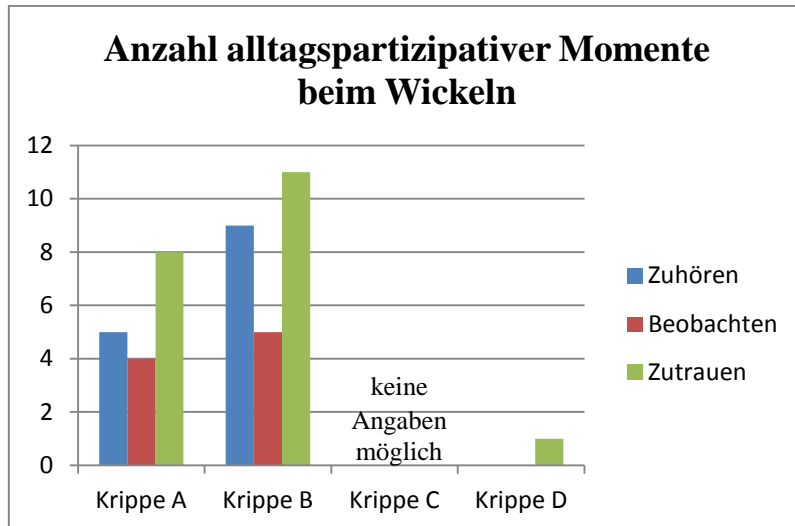


Abb. 2: Anzahl alltagspartizipativer Momente beim Wickeln

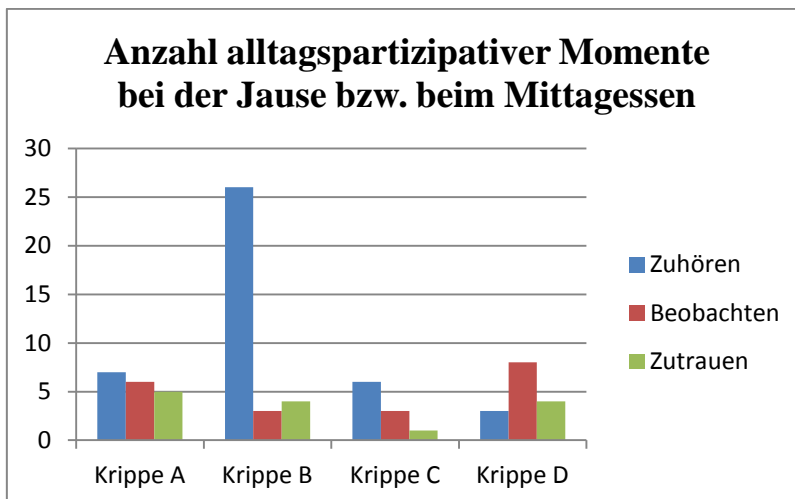


Abb. 3: Anzahl alltagspartizipativer Momente bei der Jause bzw. beim Mittagessen

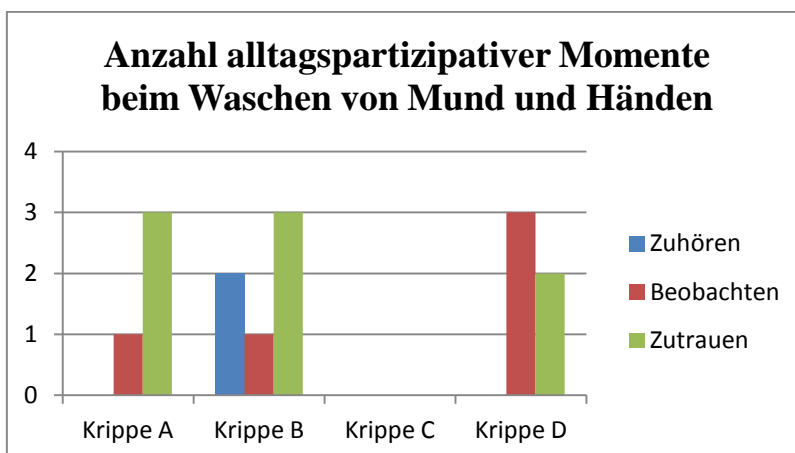


Abb. 4: Anzahl alltagspartizipativer Momente beim Waschen von Mund und Händen

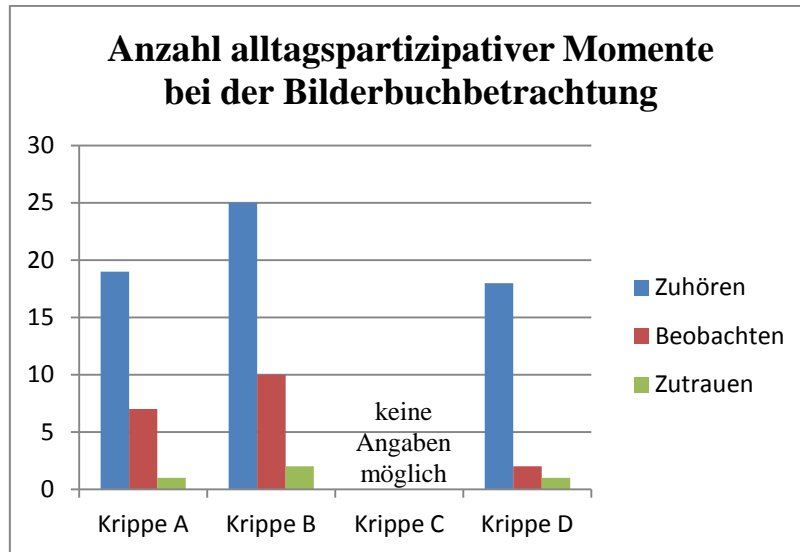


Abb. 5: Anzahl alltagspartizipativer Momente bei der Bilderbuchbetrachtung

Es ist zu vermerken, dass es in Krippe C nicht möglich war, eine Wickelsituation sowie eine Bilderbuchbetrachtung zu beobachten. Somit können in diesen Bereichen keine Häufigkeitsangaben der alltagspartizipativen Momente in Krippe C erfolgen.

Die Diagramme veranschaulichen, dass in zwei beobachteten Situationen geringe bis keine Alltagspartizipation der Kinder stattfindet. Dabei handelt es sich um die Wickelsituation in Krippe D und das Waschen von Mund und Händen in Krippe C.

Als auffallend lässt sich die hohe Anzahl an Momenten des Zuhörens bei der Jause bzw. dem Mittagessen in Krippe B beschreiben. Aus dem Transkript lässt sich herauslesen, dass die Kinder während dem Essen viele verbale Äußerungen von sich geben, auf welche die Erwachsenen eingehen (vgl. Krippe A – Mittagessen, 1-268), was in anderen Krippen weniger der Fall ist. In Krippe A halten sich Momente des Zuhörens, Beobachtens und Zutrauens während der Jause bzw. dem Mittagessen in etwa die Waage. In Krippe C wird den Kindern kaum etwas zugetraut, allerdings im Bereich des Zuhörens können ähnlich viele Momente beobachtet werden wie in Krippe A. Das Beobachten während der Jause bzw. dem Mittagessen findet vor allem in Krippe A und D statt.

Beim Waschen von Mund und Händen wird den Kindern in den Krippen A und B am meisten zugetraut. Infolgedessen kommt es in diesen Situationen auch seltener zu Momenten des Zuhörens und Beobachtens, da die Tätigkeit von den Kindern selbständig ausgeführt wird. Momente des Zuhörens finden lediglich in Krippe B statt, wobei in Krippe D in höherem Maße beobachtet wurde. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass

Leonie beim Händewaschen in Krippe B verbale Äußerungen von sich gibt (vgl. Krippe B – Händewaschen, 40-48), auf welche eingegangen wird und sich Marie in Krippe D während der gesamten Situation des Händewaschens verbal nicht äußert (vgl. Krippe D – Händewaschen 1, 1-30). Daraus ergibt sich eine mögliche Erklärung, warum in Krippe B Momente des Zuhörens entstehen und in Krippe D vermehrt Beobachtung stattfindet.

Bei der Bilderbuchbetrachtung stehen Momente des Zuhörens deutlich im Vordergrund. Es ist davon auszugehen, dass in der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern die verbale Kommunikation zentral erscheint. Allerdings kann auch der Beobachtung eine wesentliche Rolle zugeschrieben werden, wenn z. B. das Kind auf eine Abbildung im Buch zeigt und die Pädagogin dies wahrnimmt und darauf eingeht (vgl. Krippe B – Bilderbuchbetrachtung, 67-70).

In der nachfolgenden Diskussion geht es zunächst um die kritische Auseinandersetzung mit der methodischen Vorgangsweise in dieser Masterarbeit. Im Anschluss daran werden die empirisch gewonnenen Ergebnisse diskutiert.

9 Diskussion

9.1 Diskussion des Methodenteils

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der gesamte Forschungsprozess nur von einer Person durchgeführt wurde, was gerade in der qualitativen Forschung wenig vorteilhaft erscheint. Erst durch einen Austausch mit anderen Forscher_innen wird es möglich, vielfältigere Interpretationen herzustellen und diese durch Übereinstimmung zwischen den Forscher_innen besser abzusichern. Ist man jedoch nur als einzelne Person im Forschungsprozess tätig, wird dieser sehr stark durch deren Vorwissen, Ansichten und Vorannahmen bezüglich der Ergebnisse beeinflusst. Da eine Zusammenarbeit mit mehreren Forscher_innen aus Zeitgründen nicht möglich war, gilt es, die eigenen Interpretationen immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Der Zugang zu den Interviewpartnerinnen stellte sich als wenig aufwendig dar, allerdings die Erlaubnis, in den Kinderkrippen filmen zu dürfen, bereitete schon größere Schwierigkeiten. Somit wurde in zwei Fällen auf der Forscherin bekannte Pädagoginnen zurückgegriffen. Im Nachhinein betrachtet stellt dies aber keine Einschränkung der Ergebnisse dar, denn durch das zugrundeliegende Vertrauen in die Forscherin konnten möglicherweise sogar mehr Eindrücke gewonnen werden.

Das Verwenden einer Handkamera zur videographischen Dokumentation der Beobachtungen zieht einerseits eine von der Forscherin ausgehende Selektivität der zu filmenden Situationen nach sich. Andererseits wird es, im Vergleich zu einer Standkamera, möglich, Situationen genau aufzunehmen und in der anschließenden Auswertung detaillierter darzustellen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Verwendung einer Handkamera mehr Vor- als Nachteile mit sich bringt.

Aufgrund der zu Beginn nicht geplanten Auswertung der Videos hinsichtlich der Häufigkeit des Auftretens von Alltagspartizipation, gestaltete sich die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Videos als schwierig. Die Beobachtungen hätten diesbezüglich im Vorfeld besser geplant werden müssen, um vergleichbare Aufnahmen zu erhalten. Auf der anderen Seite lebt die in Anlehnung an die Inhaltsanalyse durchgeführte, beschreibende Auswertung der Videosequenzen von deren Vielfältigkeit. Mehr standardisierte Aufnahmeregeln würden dahingehend eher Einschränkungen bedeuten.

9.2 Diskussion der Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse aus den Interviews und Beobachtungen sind nun einer eingehenden Diskussion zu unterziehen, wobei Verbindungen zu Erkenntnissen aus der Literatur hergestellt werden.

9.2.1 *Diskussion der Möglichkeiten von Alltagspartizipation in Kinderkrippen*

Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Alltagspartizipation begann in den Interviews mit der Klärung dessen, was Pädagog_innen unter Alltagspartizipation von Kindern in Krippen verstehen. Da in der Interviewfrage bereits auf die Definition von Alltagspartizipation nach Raingard Knauer eingegangen wurde, kam es zu einer gewissen inhaltlichen Einschränkung, welche allerdings als notwendig zu erachten ist, um das Thema der Masterarbeit und des Interviews zu verdeutlichen.

Wird von den Äußerungen der Pädagoginnen ausgegangen, so beschreiben diese, dass es sich bei Alltagspartizipation grundsätzlich um ein Wertschätzen, Respektieren und Ernstnehmen der Kinder handelt (vgl. Michaela, 13; Dagmar, 70; Cornelia, 101-102; Marlene, 50-51). Im General Comment No.7, auf welchen unter 2.4.3 bereits näher eingegangen wurde, lässt sich Ähnliches herauslesen. Es wird davon ausgegangen, dass Erwachsene eine kindzentrierte Haltung einzunehmen haben sowie die Würde und individuellen Sichtweisen der Kinder respektieren sollen, um das Recht auf freie Meinungsäußerung im alltäglichen Leben umzusetzen (vgl. Committee on the Rights of the Child 2005, S. 7). In einem Interview kommt es zur Beschreibung des Respektierens und Ernstnehmens der Kinder als Grundlage, welche gegeben sein muss, damit ein Mitentscheiden der Kinder entstehen kann (vgl. Cornelia, 202-207). Eine dialogische Grundhaltung, wie sie unter 5.1 thematisiert wurde, ist diesbezüglich zu erwähnen, um Alltagspartizipation von Kindern zu ermöglichen.

Im Anschluss an Raingard Knauer lässt sich das Zuhören, Beobachten und jemandem etwas Zutrauen nennen, wobei eine Umsetzung dieser drei Elemente eine dialogische Grundhaltung sowie ein Respektieren und Ernstnehmen der Kinder bedeutet. Die befragten Pädagoginnen erwähnen ähnliche Ansätze, wenn es beispielsweise als wichtig angesehen wird, den Kindern *zuzuhören* und ihnen das Gefühl zu geben, es sei in Ordnung, was sie der Pädagogin erzählen (vgl. Andrea, 48-49). Das *Beobachten* sehen die Befragten ebenfalls als eine Grundvoraussetzung an, um die Interessen der Kinder zu

erkennen und daran ansetzen zu können (vgl. Sandra/Gertraud, 53-55). Den Kindern etwas *zutrauen*, was Knauer als drittes Element in ihrer Definition erwähnt, wird auch von den interviewten Krippenpädagoginnen angesprochen, wenn explizit geäußert wird, dass jungen Kindern etwas zugetraut werden könne (vgl. Katharina, 13). Wie bereits unter 5.3 diskutiert, steht das Zutrauen im Zusammenhang mit einer Abgabe von Macht der Erwachsenen an die Kinder. Eine Beteiligung von Kindern bedeutet, laut Hansen, Knauer und Friedrich, stets eine freiwillige Machtabgabe der Erwachsenen (vgl. Hansen et al. 2006, S. 8). Wenn von den Pädagoginnen darauf hingewiesen wird, dass sie die Kinder motivieren, eigene Entscheidungen zu treffen (vgl. Marlene, 77) bzw. sie dazu ermuntern, ihre Meinung zu äußern (vgl. Andrea, 138) ist davon auszugehen, dass eine Beteiligung der Kinder nicht bloß zugelassen wird, sondern auch ein Grundansatz besteht, diese zu fördern.

Bezüglich der Situationen, in welchen Pädagoginnen Möglichkeiten für die Alltagspartizipation der Kinder sehen, lässt sich feststellen, dass es einerseits um Entscheidungen und Wahlmöglichkeiten der Kinder geht, allen voran die Auswahl des Raumes und der Tätigkeit. Andererseits werden pflegerische Tätigkeiten erwähnt, wobei dem Wickeln eine wesentliche Rolle zugeschrieben wird. Des Weiteren lassen sich Bereiche der Umsetzung beschreiben, welche sich auf die Teilnahme der Kinder an verschiedenen Tätigkeiten, beispielsweise des Haushalts, beziehen. Zusätzlich erwähnt wird die partizipative Gestaltung der Bewegungsmöglichkeiten, des Morgenkreises, der Bilderbuchbetrachtungen, sowie der Lösung von Konflikten.

Es ist interessant, zu vermerken, dass Alltagspartizipation somit zum Einen Themen umfasst, welche die Kinder selbständig, ohne die Unterstützung Erwachsener, umsetzen. Zum Anderen entstehen Möglichkeiten von Alltagspartizipation, wenn intensive Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern stattfinden. Dabei geht es schließlich nicht mehr darum, dass Kinder beispielsweise entscheiden dürfen, welche Bücher sie im Gruppenraum haben möchten, sondern im Zentrum steht die Frage, wie eine Situation gestaltet wird. Beispielsweise beim Wickeln genügt es nicht, mitzuteilen, dass die Kinder gewickelt werden, um eine Möglichkeit von Alltagspartizipation ausfindig zu machen. Stattdessen benötigt es eine Ausformulierung dessen, wie die Wickelsituation gestaltet und in welchen Bereichen das Kind einbezogen wird.

Eine Pädagogin sprach im Interview die Bilderbuchbetrachtung als mögliche Partizipationssituation an, in welcher es als bedeutsam erachtet wird, darauf einzugehen, was die Kinder sagen (vgl. Michaela, 35). Obwohl die Betrachtung von Bilderbüchern nur von einer Pädagogin im Rahmen des Interviews thematisiert wurde, zeigt sich bei der Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Alltagspartizipation, dass jene Situationen in drei Krippen stattfinden. Daraus ergibt sich die Annahme, dass Alltagspartizipation in verschiedenen Situationen umgesetzt wird, auch wenn es Pädagoginnen nicht speziell erwähnen. Allerdings ist zu beachten, dass es sich dabei lediglich um eine Annahme handelt, denn es kann nicht von einem bloßen Nichterwähnen darauf geschlossen werden, dass sich die Pädagoginnen dieser Möglichkeiten von Alltagspartizipation nicht bewusst sind.

Um ausloten zu können, welche Möglichkeiten der Alltagspartizipation von Kindern in Krippen vorgesehen werden, erscheint eine Auseinandersetzung mit den Grenzen von Alltagspartizipation als notwendig. Dadurch lässt sich der Rahmen, in welchem Partizipation möglich ist, deutlicher abstecken. In den Interviews kam es, wie auch in der Literatur, zu einer Formulierung von Grenzen, wenn es um den Schutz von Kindern geht. Jörg Maywald betont, dass eine Grenze der Beteiligung bei Gefährdung des Kindeswohls besteht (vgl. Maywald 2011b, o.S.). Die befragten Pädagoginnen erwähnen eine Grenzsetzung in Gefahrensituationen, wie beispielsweise im Straßenverkehr (vgl. Andrea, 87-90). Des Weiteren kommt es zum Setzen von Grenzen, wenn die Verantwortung und Aufsichtspflicht der Erwachsenen über die Kinder verletzt werden würde. Das Setzen von Grenzen wird vorwiegend im Zusammenhang mit dem Wohl des Kindes thematisiert und lediglich bei der Entstehung von Grenzen der Alltagspartizipation aufgrund von Personalknappheit (vgl. Beate, 145; Katharina, 97) als nachteilig für die Kinder erachtet.

Bei der Auseinandersetzung mit den Partizipationsgrenzen in den Interviews thematisierten die Krippenpädagoginnen auch, wie sie mit Grenzsituationen umgehen, obwohl es sich dabei um keine explizite Fragestellung der Interviewerin handelte. Ausgehend von der Forschungsfrage nach den Möglichkeiten von Alltagspartizipation können die Schilderungen des Umgangs mit Grenzsituationen jedoch als wesentlich erachtet werden. Das Eingehen auf die Kinder und deren Interessen in solchen Situationen lässt sich als eine Grundlage von Alltagspartizipation beschreiben. Es wird ihnen mit Respekt und

einem Ernstnehmen ihrer Interessen begegnet, auch wenn sie diese im Moment nicht umsetzen können, da es beispielsweise zu gefährlich ist und es in der Verantwortung der Pädagog_innen liegt, Grenzen zu setzen.

Gehen wir von Hansen, Knauer und Friedrich aus, so beschreiben diese eine Verankerung von Partizipation in den Strukturen einer Einrichtung als Grundlage für die Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen (vgl. Hansen et al. 2006, S. 17). Aufgrund dessen wurden die Pädagoginnen zur Verankerung von Partizipation in den schriftlichen Konzeptionen der Einrichtungen, in welchen sie tätig sind, befragt. Da die Pädagoginnen darauf hinwiesen, dass in den Konzepten keine expliziten Bereiche zum Thema „Partizipation“ angeführt sind, kann einerseits davon ausgegangen werden, dass diesbezüglich eine Optimierung notwendig wäre, was auch einige Pädagoginnen ansprachen. Andererseits erwähnen die Befragten, dass Partizipation zwar nicht als separater Punkt enthalten ist, aber sehr wohl in verschiedenen Aspekten des Konzepts thematisiert wird. Daraus kann geschlossen werden, dass vielfältige Möglichkeiten der Alltagspartizipation bestehen und sich eben nicht auf einen Bereich eingrenzen lassen. Damit sind wir erneut bei der Ausgangsdefinition Knauers angelangt, welche sich von einem Partizipationsverständnis, das sich auf Kinderbeteiligung im Sinne von Zukunftswerkstätten und Beteiligungsspiralen bezieht, abgrenzt. Stattdessen geht es um alltägliche Situationen und eine grundlegende Haltung der Achtsamkeit gegenüber den Kindern.

Teilweise kam es in den Interviews zu Verweisen auf pädagogische Ansätze nach Emmi Pikler und Maria Montessori (vgl. Sandra/Gertraud, 82; Andrea, 123; Dagmar, 92; Beate, 101; Cornelia, 93; Tamara, 45-46). Erinnern wir uns an die unter 4.3 bearbeiteten Ansätze der Pikler-Pädagogik, so kann eine Orientierung daran grundsätzlich dazu beitragen, alltagspartizipativ zu handeln. Allerdings lässt sich daraus noch nicht herauslesen, ob Alltagspartizipation in der Krippe tatsächlich stattfindet. Somit wird in der vorliegenden Masterarbeit auch die Umsetzung von Alltagspartizipation näher unter die Lupe genommen, wobei nachfolgend eine Diskussion darüber erfolgt.

Abschließend lässt sich aus der Auseinandersetzung mit den Interviewergebnissen festhalten, dass Pädagoginnen teilweise einen Nutzen von Alltagspartizipation der Kinder für die eigene pädagogische Arbeit sehen, wenn z. B. geäußert wird, dass es praktisch sei, Kinder zu beteiligen, da man als Pädagogin nicht alles auf einmal schaffe (vgl. Katharina, 26-27).

9.2.2 Diskussion der Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen

Grundsätzlich konnte durch die Auswertung der videographischen Beobachtungen herausgefunden werden, dass Alltagspartizipation von Kindern in verschiedenen Situationen des Krippenalltags stattfindet. Allerdings werden die Situationen nicht durchgängig alltagspartizipativ gestaltet, sondern es handelt sich um alltagspartizipative Momente, welche herauszufiltern sind. Diesbezüglich lässt sich festhalten, dass Momente der Alltagspartizipation in manchen Krippen häufiger, in anderen seltener auftreten, was unter 8.2.9 bereits graphisch dargestellt wurde.

Die alltagspartizipativen Momente lassen sich einordnen in Momente des Zuhörens, des Beobachtens und des jemandem etwas Zutrauens, wobei diese drei Bereiche der Definition des Begriffes „Alltagspartizipation“ nach Raingard Knauer entstammen (vgl. Knauer 2008, S. 38).

Am Beginn von alltagspartizipativen Momenten steht das *Zutrauen*, wobei davon ausgegangen wird, dass sich Kinder äußern können, fähig sind verschiedene Tätigkeiten auszuführen und in der Lage sind, eigene Entscheidungen zu treffen. Aus den Beobachtungen geht hervor, dass den Kindern beispielsweise zugetraut wird, selbst zu entscheiden, wie viel und was sie essen, welche Bücher sie im Gruppenraum haben möchten und welche Lieder die Gruppe gemeinsam singt. Erwachsene trauen ihnen auch zu, verschiedene Tätigkeiten, wie z. B. das Tischdecken, Händewaschen usw. selbständig durchzuführen. Erst wenn den Kindern etwas zugetraut wird, ist ein Entstehen alltagspartizipativer Momente möglich. Wird den Kindern beispielsweise nicht zugetraut, sich äußern zu können, wird ihnen auch nicht zugehört.

Die Umsetzung von Alltagspartizipation im Rahmen des *Zuhörens* erfolgt in den Kinderkrippen durch das Wahrnehmen der Äußerungen von Kindern und das Eingehen darauf. In den unter 8.2 beschriebenen Momenten zeigt sich dies, wenn die Pädagoginnen auf Äußerungen der Kinder antworten und gegebenenfalls den Äußerungen der Kinder entsprechend handeln. Als Beispiel lässt sich das Gespräch zwischen dem Jungen Nils und der Krippenhelferin Maria nennen, in welchem Nils darauf hinweist, dass er und die anderen Kinder letztes Mal viele Honigbrote gegessen hätten. Daraufhin meint Maria, dass sie den Honig vergessen habe und diesen erst holen müsse (vgl. Krippe A – Jause zubereiten, 307-322). Die verbale Äußerung des Kindes wird wahrge-

nommen und eine Antwort darauf gegeben, welche die Ankündigung einer Handlung, nämlich den Honig zu holen, beinhaltet.

Das „Zuhören“ in Bezug auf nonverbale Äußerungen kann in Verbindung mit dem *Beobachten* gesehen werden. Dabei nehmen Erwachsene nonverbale Äußerungen der Kinder wahr und reagieren darauf. Jenes unter 8.2.1 beschriebene Beispiel, in welchem das Mädchen Iris während dem Wickeln nach dem Saum ihres Kleides greift, sticht diesbezüglich heraus. Die Pädagogin nimmt diese Tätigkeit des Kindes wahr und weist darauf hin, dass der Body noch zugeknüpft werden müsse (vgl. Krippe B – Wickeln, 115-118). Dem Kind wird auf jene, durch Beobachtung wahrgenommene, nonverbale Äußerung geantwortet, was als ein „Zuhören“ zu verstehen ist. Eine bloße Beobachtung der Tätigkeit des Kindes würde in diesem Fall noch keine Alltagspartizipation bedeuten. Das Kind bekäme keine Rückmeldung, dass seine Äußerung wahrgenommen und verstanden wurde. In anderen Momenten kann eine bloße Beobachtung sehr wohl Alltagspartizipation bedeuten. Davon kann dann ausgegangen werden, wenn der/die Pädagog_in dem Kind in seinem Tun Zeit lässt und ihm dabei zuschaut, ohne einzugreifen. Jenes unter 8.2.3 beschriebene Moment der Beobachtung, wenn eine Pädagogin ca. 18 Sekunden lang auf ein Mädchen sieht, welches ein Papierhandtuch in ihren Händen hält und dieses an unterschiedlichen Stellen berührt (vgl. Krippe D – Händewaschen 1, 16-18), kann als Beispiel angeführt werden. Die Pädagogin gibt keine verbale Äußerung von sich und stört damit das Kind nicht in seiner Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Durch die ruhige Beobachtung des Mädchens kommt es zu einer Wertschätzung des Kindes und seiner Tätigkeit.

In der Umsetzung von Alltagspartizipation zeigt sich, dass sich die Elemente des Zuhörens, Beobachtens und jemandem etwas Zutrauens überschneiden bzw. in einem Zusammenhang stehend gesehen werden müssen, was soeben thematisiert wurde. Allerdings ist zu beachten, dass in einem alltagspartizipativen Moment nicht immer alle drei Elemente enthalten sein müssen, um von Alltagspartizipation sprechen zu können. Eine Diskussion dessen fand in Bezug auf das Beobachten und Zuhören bereits statt.

In der vorliegenden Masterarbeit kam es unter 8.2, als die Umsetzung von Alltagspartizipation in den Kinderkrippen dargestellt wurde, zur Beschreibung von Momenten, in welchen die Kinder unterschiedliche Reaktionen auf das Zuhören, Beobachten und Zutrauen zeigten. Erinnern wir uns an das unter 8.2.1 beschriebene Moment, in welchem

das Mädchen Iris zum Fenster geht, welches den Blick in den Gruppenraum freigibt. Die Pädagogin lässt ihr Zeit, wobei sich das Kind nach ca. sieben Sekunden umdreht, die Pädagogin anlächelt und ein „He“ lachend von sich gibt. Anschließend dreht sie sich wieder zum Fenster und jauchzt (vgl. Krippe B – Wickeln, 180-195). In diesem Beispiel lässt sich die freudige Reaktion des Kindes sehr deutlich erkennen. Als sich das Mädchen zur Pädagogin umdreht, teilt sie dieser ihre Freude mit. Aus der eben angeführten Reaktion des Kindes, sowie aus vielen weiteren unter 8.2 beschriebenen Reaktionen lässt sich herauslesen, dass in alltagspartizipativen Momenten Kind(er) und Pädagogin meist die volle Aufmerksamkeit dem Moment widmen, diesen gemeinsam teilen und sich aufeinander beziehen. In Anlehnung an Gonzalez-Mena und Widmeyer Eyer kann die Reziprozität, welche ein wechselseitiges Bezugnehmen aufeinander bedeutet, an dieser Stelle erwähnt werden. Wie bereits unter 5.1.1 thematisiert, zeichnet sich eine respektvolle Pflege und Erziehung durch ebendiese Reziprozität, sowie ein unmittelbares und einfühlsames Reagieren auf das Kind (vgl. Gonzalez-Mena/Widmeyer Eyer 2014, S. 31) aus.

10 Resümee und Ausblick

Abschließend bleibt zu sagen, dass Partizipation von Kindern in der frühen Kindheit sehr wohl möglich ist und als ein Grundrecht der Kinder angesehen werden muss. Dies wurde im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit deutlich, indem einerseits eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Dokumenten, wie der UN-Kinderrechtskonvention und dem Bildungsrahmenplan, sowie der Verankerung von Partizipation in der pädagogischen Literatur erfolgte. Andererseits lässt sich aus den empirischen Ergebnissen herauslesen, dass Pädagog_innen vielfältige Möglichkeiten der Alltagspartizipation von Kindern in der Krippe sehen. Aus den Beobachtungen in den Kinderkrippen geht hervor, dass Alltagspartizipation auch tatsächlich umgesetzt wird, wobei darauf hinzuweisen ist, dass Unterschiede zwischen den Krippen bestehen, wie häufig alltagspartizipative Momente stattfinden. Davon ausgehend lässt sich festhalten, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema Partizipation in der Kinderkrippe als notwendig erachtet werden kann. Dabei stellt eine strukturelle Verankerung von Partizipation in den Konzepten der Einrichtungen einen der ersten Schritte dar, um sich in der alltäglichen pädagogischen Arbeit darauf beziehen zu können.

Mit dieser Masterarbeit konnte ein Einblick in die Möglichkeiten und die tatsächliche Umsetzung von Alltagspartizipation in Kinderkrippen gegeben werden, wobei sich daraus Fragen ergeben, welche in weiteren Forschungsarbeiten bearbeitet werden könnten. Als ein Beispiel lässt sich die differenzierte Auseinandersetzung mit Reaktionen der Kinder in alltagspartizipativen Momenten nennen, welche in der vorliegenden Masterarbeit nur kurz angeschnitten wurde. Des Weiteren wäre es interessant, zu betrachten, in welchem Zusammenhang die Umsetzung von Alltagspartizipation mit der Orientierung an unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen, steht. Es ließe sich noch eine Vielzahl an weiterführenden Fragestellungen anführen. Möglicherweise werden diese in Zukunft einmal bearbeitet und liefern interessante Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit mit Kindern in der frühen Kindheit.

11 Literaturverzeichnis

- Alderson, Priscilla/ Hawthorne, Joanna/Killen, Margaret** (2005): The Participation Rights of Premature Babies. In: The International Journal of Children's Rights, Nr. 13, S. 31-50.
- Atteslander, Peter** (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Baierl, Andreas/ Kaindl, Markus** (2011): Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation. In: http://www.familieundberuf.at/fileadmin/user_upload/Studien_und_Literatur/WP-77-Kinderbetreuung_in_OEsterreich_072011.pdf [08.01.2016].
- Bibliographisches Institut GmbH** (2015): Partizipation, die. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation> [04.01.2016].
- Bibliographisches Institut GmbH** (2016): Reziprozität, die. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Reziprozitaet> [23.06.2016].
- Bieber, Elke** (2015): Mitsprache beginnt in der Krippe. In: Welt des Kindes, Nr. 02, S. 21-24.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend** (2011): Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Kinderrechtskonvention. 4. Auflage. St. Pölten: Niederösterreichisches Pressehaus.
- Bundesministerium für Familien und Jugend** (2014): Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Die Kinderrechtskonvention im Wortlaut & verständlich formuliert. Mattersburg: Wograndl.
- Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang** (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Bohm, David** (2008): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola** (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bruner, Jerome** (1997): Wie das Kind sprechen lernt. 2. Nachdruck. Bern: Hans Huber.

- Charlotte Bühler Institut** (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. o.O.: 08/16 Printproduktion.
- Committee on the Rights of the Child** (2005): General Comment No.7 (2005). Implementing child rights in early childhood. In: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf> [07.01.2016].
- Dinkelaker, Jörg/ Herrle, Matthias** (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dittmar, Norbert** (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Falk, Judith** (2013): Die Einheit von Pflege und Erziehung. In: Pikler, Emmi/ Tardos, Anna (Hrsg.): Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 35-43.
- Flick, Uwe** (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe** (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Friedrich, Hedi** (2011): Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen, S. 49-59.
- Gerber, Magda** (2015): Dein Baby zeigt dir den Weg. 6. Auflage. Freiamt: Arbor.
- Gonzalez-Mena, Janet/ Widmeyer Eyer, Dianne** (2014): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. 2. Auflage. Freiamt: Arbor.
- Hansen, Rüdiger** (2013): Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's! In: KiTa aktuell ND, S. 67-69.
- Hansen, Rüdiger/ Knauer, Rainard/ Friedrich, Bianca** (2006): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. 3. Auflage. Kiel: hansa-druck.

- Hansen, Rüdiger/ Knauer, Raingard/ Sturzenhecker, Benedikt** (2015): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Helfferrich, Cornelia** (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Joß-Weinbach, Margarete** (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim und Basel: Beltz.
- Knauer, Raingard** (2008): Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen. In: http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_4_2.pdf [15.11.2015].
- Knauer, Raingard/ Hansen, Rüdiger** (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 08, S.24-28.
- Korczak, Janusz** (2012): Wie man ein Kind lieben soll. 15. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korczak, Janusz** (2013): Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. 5. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Lorber, Katharina/ Hanf, Jördis** (2011): Krippenkonzepte und Konzeptionsentwicklung. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen, S. 60-75.
- Mayring, Philipp** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Maywald, Jörg** (2011a): Die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Elementarpädagogik in Deutschland. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen. in Krippe, Kita und Hort. München: Olzog.
- Maywald, Jörg** (2011b): Kindgerecht von Anfang an. In: <http://www.dji.de/index.php?id=42467> [28.03.2016].

- Meyermann, Alexia/ Porzelt, Maike** (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. In:
http://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf [12.05.2016].
- Miller, Patricia** (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg: Spektrum.
- Neuß, Norbert/ Lorber, Katharina** (2011): Krippen früher und heute. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen, S. 10-24.
- Oerter, Rolf** (2005): Partizipation – Aspekte ihrer Realisierung in der vorschulischen Kindheit. In: KiTa spezial, Nr. 04, S. 7-9.
- Oser, Fritz/ Ullrich, Manuela/ Biedermann, Horst** (2000): Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education á la Citoyenneté Democratique (ECD)“ des Europarats (Forschungsbericht). In:
<http://edudoc.ch/record/29371/files/249.pdf> [24.06.2015].
- Pauen, Sabina** (2011): Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch zur Beobachtung und Begleitung in den ersten Lebensjahren. Heidelberg: Spektrum.
- Piaget, Jean** (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Pikler, Emmi** (1988): Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. München: Pflaum.
- Pikler, Emmi/ Tardos, Anna** (2013): Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babys und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 13. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika** (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg.
- Puhl, Jan** (2011): Die Rechte der Kinder. In: Spiegel Wissen, Nr. 03, S. 74-75.
- Reggiopädagogik Fachverband** (o.J.a): Geschichte. In:
<http://www.reggiopaedagogik.eu/index.php/paedagogik/geschichte> [24.03.2016].

- Reggiopädagogik Fachverband** (o.J.b): Pädagogik. In:
<http://www.reggiopaedagogik.eu/index.php/paedagogik/paedagogik>
 [24.03.2016].
- Siegler, Robert/ DeLoache, Judy/ Eisenberg, Nancy** (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 3. Auflage. Heidelberg: Spektrum.
- Stange, Waldemar** (o.J.): Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. In:
http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_1.pdf [11.11.2015].
- Statistik Austria** (2015): Krippen in den Bundesländern 1972 - 2014. In:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html [10.01.2016].
- Thiersch, Hans** (2006): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. 2., ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Tuma, René/ Schnettler, Bernt/ Knoblauch, Hubert** (2013): Videographie. Eine Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer.
- Turek, Elisabeth** (2012): MitTEILEN TEILnehmen BeTEILigung. Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In:
http://www.partizipation.at/fileadmin/media_data//themen/polispartizipationvonkindernundjugendlichen_4_12.pdf [16.11.2015].
- Wagner-Willi, Monika** (2013): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 133-155.

12 Anhang: Beschreibungen der beobachteten Wickelsituationen

Kinderkrippe A:

Die Pädagogin Michaela und das Kind Vincent befinden sich im Wickelbereich der Kinderkrippe. Der Wickeltisch verfügt über eine Treppe, sowie Fächer mit Wickelutensilien für jedes Kind.

Die videographische Beobachtung beginnt mit der Äußerung Michaelas, dass Vincent bereits auf den Wickeltisch geklettert sei. Der Bub legt sich auf den Wickeltisch und antwortet mit einem „Ja“. Die Pädagogin stellt fest, dass sich das Kind an diesem Tag gar nicht sein eigenes Fach gesucht hat. Stattdessen hält nun sie selbst eine Windel in der Hand und blickt auf Vincent, wobei sie die Windel öffnet. Das Kind äußert: „A::u:::a“, nimmt einen Fuß in beide Hände und führt diesen zum Mund. Michaela fragt ihn, ob er in seine Patschen reinbeiße und ob diese lecker schmecken. Anschließend teilt sie ihm mit, dass er heute eine Windel mit einem Froschmotiv habe. Vincent lässt seinen Fuß los und Michaela führt die Windel in sein Sichtfeld. Erneut betont sie, dass die Windel heute ein Froschmotiv trägt. Der Junge brabbelt vor sich hin, hebt sein rechtes Bein und berührt damit die Windel, welche die Pädagogin in der Hand hält. Michaela zeigt auf die Symbole auf der Windel und benennt diese als Frosch und Libelle. Sie fragt anschließend Vincent, ob er die Windel halten möchte. Dieser greift mit beiden Händen danach und führt sie zum Mund. Er äußert ein „Na“ und Michaela fragt ihn daraufhin: „Nicht?“. Sie stellt dann fest, dass die Hose heruntergezogen werden müsse. Vincent gibt ein paar Laute von sich, hebt eine Hand und zeigt mit ausgestrecktem Zeigefinger auf etwas hinter Michaela. Diese teilt dem Kind mit, dass sie etwas kalte Hände habe und berührt mit einer Hand Vincents Wange. Sie fordert den Buben dazu auf, dass er sein Gesäß hochhebe, was er anschließend durchführt. Die Pädagogin zieht die Hose des Kindes herunter und stellt fest, dass die Windel schon ziemlich nass sei. Sie meint, dass diese schon früher zu wechseln gewesen wäre. Die Hose wird bis zur Mitte des Unterschenkels von Vincent hinuntergezogen. Michaela teilt dem Jungen mit, dass sie nun das Tuch unter seinen Hintern lege. Sie greift nach den Unterschenkeln des Kindes, äußert lachend ein „schwupp“, wobei sich der Hintern des Kindes in der Luft befindet und anschließend wieder auf die Unterlage gelegt wird. Vincent brabbelt, hält die frische Windel in den Händen und beißt hinein. Michaela sagt, dass jetzt die Windel

geöffnet werde, wobei sie darauffolgend die Klebeverschlüsse der Windel öffnet. Vincent dreht währenddessen die frische Windel in seinen Händen. Er äußert „hapa“ und die Pädagogin meint, dass jetzt die nasse Windel heruntergegeben werde. Michaela greift mit einer Hand nach Vincents Unterschenkel und hebt seinen Unterleib und die Beine etwas in die Höhe, mit der anderen Hand greift sie nach der Windel. Vincent äußert „Do“ und Michaela kommentiert, dass die nasse Windel nun heruntergegeben wurde, diese voll sei und das Kind „einiglullt“ habe. Die Pädagogin dreht die Windel auf ein Paket zusammen und blickt währenddessen den Jungen an. Die Windel wird zur Seite gelegt und Vincent legt die frische Windel neben seinem Hintern ab. Anschließend greift er mit beiden Händen nach seinen Füßen. Er äußert „Ha::“ und führt seine Füße zum Mund. Michaela öffnet die frische Windel und fragt, ob er wieder in seine Füße beiße. Dann äußert sie „A::chtung Popo in die Luft“. Die Windel legt sie unter Vincents Hintern und drückt mit einer Hand etwas gegen die Fersen des Kindes. Dieses greift mit beiden Händen nach seinen Füßen. Die Pädagogin sagt zu dem Buben, dass er nun den Hintern wieder ablegen kann. Daraufhin antwortet Vincent mit „Jo“. Er lässt seine Füße los und legt die Beine auf den Wickeltisch. Michaela lacht kurz auf und führt die Windel zwischen den Beinen des Kindes durch. Vincent äußert „Hapahapa“ und auch Michaela gibt anschließend die Laute „Hapahapahapa“ von sich. Sie bewegt sich dabei näher zum Gesicht des Kindes. Dieses sagt: „Mama“ und die Pädagogin antwortet, dass die Mama ihn heute abhole, sie jetzt noch in der Arbeit sei und ihn dann abholen komme. Sie meint weiter, dass Vincents Mutter dann noch die Anja abhole. Dabei lächelt sie. Michaela klebt die Windel zu und Vincent gibt die Laute „U:i:“ von sich. Die Pädagogin spricht erneut davon, dass die Mutter des Kindes zuerst ihn abhole und dann die Anja. Vincent antwortet mit einem „Jo“, woraufhin Michaela nickt. Der Junge äußert dann „Papa“ und die Pädagogin spricht davon, dass sie glaube, dass sein Papa arbeiten sei. Vincent gibt ein „Ä::“ von sich und Michaela nickt. Dann äußert er „gügü Papa“ und Michaela fragt ihn, ob er zum Papa wolle. Im Anschluss gibt die Pädagogin etwas Unverständliches von sich, wobei das Wort „aufstehen“ identifiziert werden kann. Michaela hält beide Hände auf der Höhe von Vincents Bauch. Dieser greift nach ihren Händen und Michaela zieht Vincent hoch. Sie äußert ein „Hopp“ und der Junge „Do af (.) do af“. Vincent steht auf der Wickelkommode und blickt durch das Fenster in den Gruppenraum. Michaela greift mit einem Arm unter Vincents Hintern und hebt ihn

leicht hoch, mit der anderen Hand greift sie nach seiner Hose. Der Bub legt eine Hand auf die Schulter der Pädagogin. Michaela meint, dass die Hose raufgezogen werden müsse. Sie greift mit beiden Händen nach der Hose und zieht diese bis zum Unterschenkel hoch. Dann spricht sie erneut vom Hochziehen der Hose. Der Junge greift mit beiden Händen nach dem Hosensack, wobei er nach wie vor durch das Fenster blickt. Vincent zieht die Hose hoch und Michaela zieht die Hose mit einer Hand über den Hintern. Die Pädagogin fragt ihn, ob er keinen Body getragen habe, wobei sie anschließend sein T-Shirt hochhebt und auf den Bauch des Kindes schaut. Dieses wendet den Blick vom Fenster ab und sieht auf seinen Bauch. Er sagt „Na“ und Michaela teilt ihm mit, dass sie sein Unterhemd noch rein stecke. Sie führt dies durch, während Vincent zur Seite blickt. Er äußert ein „Do“, wobei er mit dem Finger auf etwas neben dem Wickeltisch zeigt. Die Pädagogin äußert, dass dort etwas stehe, wo sie denke, dass ihm das gefallen würde, sie jetzt aber in den Gruppenraum gehen würden. Michaela steckt das Unterhemd in die Hose, Vincent wendet den Blick in die andere Richtung und schaut erneut durch das Fenster in den Gruppenraum. Dabei klatscht er einmal in die Hände und breitet anschließend die Arme aus. Er äußert „Atsche atsche“ und lacht dabei. Michaela blickt ebenfalls durch das Fenster, Vincent reibt mit einer Hand an seiner Nase und spitzt die Lippen. Michaela äußert, dass sie nun fertig seien. Vincent schaut durch das Fenster und Michaela auf dessen Gesicht. Sie zieht das T-Shirt über den Hosensack. Der Junge gibt den Laut „Hopi“ von sich und bewegt sich einen Schritt zur Seite. Die Pädagogin meint, dass dort die Maria drüben sei und das Kind lehnt sich an den Fensterstock. Michaela faltet das Tuch und blickt anschließend auch durch das Fenster. Vincent sagt „Obi“ und beginnt die Stiege des Wickeltisches hinunterzuklettern. Michaela hält eine Hand vor den Bauch des Kindes, mit der anderen Hand greift sie nach der verschmutzten Windel und wirft diese in den Abfalleimer. Vincent lautet „Adada:da:da“, legt den Kopf in den Nacken und geht die Stiege hinunter.

Kinderkrippe B:

Die Pädagogin Katharina und Iris befinden sich im Wickelbereich der Kinderkrippe. Der Wickeltisch verfügt über eine Treppe, welche in einem Kasten verstaut werden kann. Katharina zieht die Treppe aus dem Kasten, Iris legt ihre linke Hand an das Treppengeländer und steigt mit dem rechten Fuß auf die erste Stufe. Die Pädagogin weist

darauf hin, dass Iris warten solle, bis die Stiege eingerastet sei, wobei sie nach dem linken Oberarm des Mädchens greift und mit der rechten Hand an der Treppe zieht. Als Katharina ein „Jetzt“ äußert und die Treppe loslässt, steigt Iris die Treppe hoch, wobei ihre Hände auf dem Geländer liegen. Das Kind stützt seine Hände anschließend auf den Wickeltisch und begibt sich in die Sitzposition. Die Pädagogin folgt Iris währenddessen mit ihrem Blick. Sie meint schließlich, dass nun die Stiege wieder hineingeschoben werde. Das Mädchen blickt Katharina an und diese schiebt die Stiege in das dafür vorgesehene Fach. Iris rollt sich aus der Sitzposition in die Rückenlage, wobei sie ihre Beine in die Höhe streckt. Die Pädagogin äußert: „Danke, Achtung ich lege dich mal gut her“, woraufhin sie ihre Arme an die Seiten des Mädchens auf die Wickelablage legt und das Kind ein paar Zentimeter nach rechts schiebt. Katharina äußert, dass sie nun die Windel heruntergebe. Während die Pädagogin nach einer frischen Windel greift, liegt ihre linke Hand auf dem Unterschenkel des Mädchens. Iris gibt das Wort „Wolle“ von sich und Katharina meint daraufhin, dass dort die Wolle sei. Die Pädagogin dreht sich zum Kind und hält die Windel so vor Iris' Gesicht, dass diese sie sehen kann. Katharina äußert, dass sie die Windel neben dem Mädchen ablege. Sie legt schließlich die Windel neben Iris auf der Wickelkommode ab und Iris dreht ihren Kopf in Richtung der abgelegten Windel und anschließend blickt sie Katharina an. Diese steht vor der Kommode, beide Hände auf dem Wickeltisch abgestützt und das Kind anlächelnd. Iris bewegt ihren linken Arm auf und ab, wobei sie dabei auf die Wickelablage klopft und Katharina anlächelt. Die Pädagogin fragt schließlich: „Geht's los Iris?“. Sie äußert weiter, dass sie das Kleid des Kindes ein bisschen hochschiebe und fordert das Mädchen auf, das Gesäß hochzuheben, damit sie die Strumpfhose herunter ziehen könne. Iris hebt ihren Hintern hoch und Katharina gibt mit leiser Stimme ein „genau“ von sich. Die Strumpfhose des Kindes wird bis zu den Unterschenkeln hinunter gezogen. Dann äußert Iris „Body“ und hebt ihr Gesäß erneut hoch. Katharina antwortet: „Den Body, zuerst muss ich die Knöpfe noch aufmachen.“. Iris senkt ihren Hintern ab und Katharina öffnet die Knöpfe des Bodies, woraufhin Iris erneut „Body“ äußert und ihren Blick auf die Pädagogin richtet. Diese weist darauf hin, dass beim Body die Knöpfe aufgemacht werden. Iris hebt ihr Gesäß und Katharina meint: „Genau und jetzt tun wir ihn über den Hintern drüber.“ Katharina schiebt den Body mit beiden Händen hoch, bedankt sich beim Kind und meint, dass es den Hintern wieder absenken dürfe. Die Pädagogin legt die Hände auf

Iris' Bauch und diese senkt ihr Gesäß ab. Katharina gibt mit leiser Stimme ein „genau“ von sich und weist darauf hin, dass nun die Windel noch geöffnet werde. Sie öffnet die Klebestreifen der Windel und Iris äußert: „E::o::e::“. Sie blickt auf Katharina und dreht den Kopf anschließend zur Seite. Die Pädagogin fordert das Mädchen auf, das Gesäß noch einmal anzuheben, woraufhin Iris den Kopf Richtung Katharina dreht und den Hintern hebt. Die Pädagogin bedankt sich bei dem Mädchen und entfernt die Windel. Diese wird zu einem Paket zusammengeklebt und zur Seite gelegt. Katharina äußert ein „So“ und greift nach der frischen Windel. Iris sagt: „Body“. Die Pädagogin bestätigt mit einem „Ja“ und meint dann, dass zuerst noch die frische Windel angezogen werde. Daraufhin gibt Iris das Wort „Windel“ von sich und Katharina meint, dass zuerst die Windel und dann der Body komme. Sie öffnet die Windel, Iris streckt ihren linken Arm hoch und äußert „Da Body“. Katharina bestätigt dies mit einem „Genau“. Iris streckt ein Bein in die Höhe, woraufhin die Pädagogin meint, dass sie den Fuß noch unten lassen solle. Das Mädchen senkt ihr Bein wieder. Katharina fordert das Kind auf, das Gesäß erneut anzuheben, um die Windel darunter zu legen. Iris hebt ihren Hintern und Katharina legt die Windel auf der Wickelablage unter dem Gesäß des Mädchens ab. Die Pädagogin bedankt sich und meint, dass nun die Windel wieder zugemacht werde. Der Vorderteil der Windel wird zwischen den Beinen des Mädchens hindurchgeführt. Iris äußert „He::a::“ und lacht, während ihr Blick auf Katharina gerichtet ist. Diese gibt lachend ein „ja“ von sich und meint dann, dass die linke Seite geschlossen werde und dann die rechte Seite. Dann äußert die Pädagogin, dass nun der Body komme und sie fordert das Mädchen auf, das Gesäß noch einmal für den Body hoch zu heben. Iris hebt ihren Hintern und Katharina bedankt sich. Anschließend senkt Iris ihr Gesäß ab und äußert „Dat“. Sie greift mit beiden Händen nach dem Saum ihres Kleides und schiebt es nach unten. Die Pädagogin meint, dass zuerst noch die Knöpfe des Bodies zugemacht werden müssten. Iris gibt ein gedehntes „E:::a:::“ von sich und führt ihre beiden Zeigefinger zueinander. Katharina knöpft den Body zu, wobei sie äußert: „Einen Knopf, den zweiten, den dritten“. Die Pädagogin weist darauf hin, dass nun die Strumpfhose komme und sie greift mit beiden Händen nach dieser. Iris gibt lachend ein „E:::a:::“ von sich und Katharina zieht die Strumpfhose hoch. Sie äußert erneut, dass die Strumpfhose hochgezogen werde. Das Mädchen streckt seine Beine in die Höhe, woraufhin Katharina meint, dass sie die Füße noch unten lassen dürfe und sie den Hintern für die

Strumpfhose noch einmal in die Höhe heben solle. Iris hebt ihr Gesäß und Katharina äußert „Genau“. Katharina zieht die Strumpfhose hoch und schiebt das Kleid darüber. Dann meint sie: „Soda fertig Iris“. Das Mädchen dreht sich auf die Seite und hoch bis zum Stehen. Die Pädagogin weist darauf hin, dass sie den Kindern noch winken könne, wenn sie möchte. Iris äußert „Ei:: di::“ und geht zum Fenster, welches den Blick in den Gruppenraum freigibt und stützt sich mit beiden Armen auf dem Fensterbrett ab. Katharina fordert das Mädchen auf, zu schauen, wen es sehe. Iris winkt mit ihrer rechten Hand und lächelt. Dann nennt sie den Namen eines Kindes und Katharina fragt erneut, wen sie sehe. Iris streckt ihren Zeigefinger aus und nennt einen weiteren Namen. Katharina wiederholt diesen und äußert, dass sie auch die Madlen sehe. Das Mädchen gibt den Namen „Nino“ von sich und Katharina wiederholt diesen, während sie nickt. Iris dreht sich weg vom Fenster und greift nach dem Wickeltischgeländer. Die Pädagogin weist darauf hin, dass sie die Stiege herausziehe. Sie führt dies aus und Iris blickt auf die filmende Forscherin und zeigt mit dem Zeigefinger in deren Richtung. Iris äußert „Da“, woraufhin die Forscherin antwortet: „Ich stehe da, ja“. Das Mädchen geht einen Schritt Richtung Stiege und blickt dabei immer noch auf die Forscherin. Katharina hält einen Arm ausgestreckt in Iris' Richtung und fordert das Mädchen auf, den Blick auf die Stiege zu richten. Sie zeigt dabei mit dem Zeigefinger auf die Treppe. Iris blickt darauf und ergreift mit beiden Händen das Geländer. Katharina meint: „Genau, darfst hinunter klettern“. Iris streicht sich mit einer Hand die Haare aus dem Gesicht, dreht sich um und blickt Richtung Fenster. Sie äußert ein „Da“ und geht lachend zum Fenster. Katharina stellt fest, dass Iris noch nicht fertig sei mit dem Winken. Das Mädchen steht am Fenster und winkt. Nach ca. sieben Sekunden dreht sie sich lächelnd zur Pädagogin um und gibt lachend „He“ von sich. Anschließend dreht sie ihren Körper wieder zum Fenster und blickt in den Gruppenraum. Nach ca. drei Sekunden äußert sie lachend ein „Hea“. Nach vier weiteren Sekunden fordert die Pädagogin das Mädchen auf, noch einmal zu winken und dann herunter zu klettern. Iris winkt und dreht sich anschließend in Richtung der Kamera. Sie äußert lachend „Da“ und zeigt mit dem Finger auf die Kamera. Katharina bestätigt, dass dort die Carina stehe und fordert das Mädchen dann auf, herunter zu klettern, denn die Windel müsse auch noch weggeworfen werden, wobei sie auf die Windel zeigt. Iris antwortet mit einem „mhm“ und bewegt sich Richtung Treppe, wobei sie sich am Geländer festhält. Sie steigt Stufe für Stufe die Treppe hinab. Iris

äußert ein „Da“ und greift nach der Kastentür, mit welcher die Treppe verschlossen werden kann, während sie auf Katharina blickt. Die Pädagogin berührt das Treppengeländer und meint, dass sie sich dort ebenfalls festhalten könne. Iris löst ihre Hand von der Kastentür und greift nach dem Treppengeländer. Katharina gibt ein leise gesprochenes „Genau“ von sich. Das Mädchen äußert „Do“ und die Pädagogin antwortet mit einem „Ja“. Iris gibt erneut ein „Do a“ von sich und geht die Treppe hinunter, wobei beide Hände am Geländer liegen und der Blick nach unten gerichtet ist. Katharina antwortet mit einem „Genau“ und Iris meint erneut „Do a“. Die Pädagogin weist darauf hin, dass nun die Treppe hineingeschoben werde und sie verstaue die Stiege. Iris bewegt sich Richtung Lichtschalter und äußert „Licht“. Katharina meint, dass sie das Licht noch eingeschaltet lassen dürfe und sie fragt das Mädchen, ob es seine Windel selbst wegwerfen möchte. Iris gibt ein gedehntes „A:::“ von sich und greift mit beiden Händen nach der Windel. Katharina öffnet den Mülleimer und Iris wirft die Windel hinein. Die Pädagogin schließt den Deckel, wobei das Kind anschließend mit der flachen Hand auf den Deckel klopft. Katharina weist darauf hin, dass Iris noch Händewaschen gehen dürfe. Iris geht zum Waschbecken und die Pädagogin hockt sich neben sie auf den Boden. Das Mädchen greift zum Wasserhahn. Katharina fragt: „Ich dreh dir das Wasser auf, ok?“. Sie hebt den Wasserhahn nach oben und das Wasser fließt in Iris' rechte Hand, welche sie wie eine Schale darunter hält. Sie hält ihre Hand ca. acht Sekunden unter den Wasserstrahl, bis Katharina sie dazu auffordert, die andere Hand auch zu waschen. Iris führt auch diese unter den Wasserstrahl und hält nun beide darunter. Katharina steht auf und greift nach einem Papierhandtuch. Anschließend weist sie darauf hin, dass sie nun das Wasser abdrehen. Sie drückt den Wasserhahn nach unten, wobei das Mädchen anschließend ebenfalls auf den Wasserhahn drückt. Die Pädagogin äußert „Genau“ und meint, dass sie ihr ein Tuch zum Abtrocknen der Hände gebe. Iris bewegt das Tuch zwischen ihren Händen und reicht es anschließend Katharina. Die Pädagogin meint, ob sie noch einmal schauen dürfe und weist darauf hin, dass die Hände noch ein bisschen nass seien. Iris blickt auf ihre Hände und Katharina greift mit einer Hand nach dem Arm des Mädchens und mit der anderen hält sie das Tuch, mit welchem sie über Iris' Hand wischt. Das Kind äußert „Do a“ und blickt auf seine rechte Hand, woraufhin Katharina fragt: „Da auch?“. Das Mädchen streckt der Erwachsenen die Hand entgegen und diese wischt mit dem Tuch über dessen Hand. Katharina fragt Iris, ob sie es wegwerfe, wobei

sie mit ihrem Zeigefinger auf den Papierkorb zeigt. Das Mädchen greift nach dem Papier und wirft es in den Korb. Die Pädagogin bestätigt mit einem „Genau passt“ und äußert, dass das Licht abzdrehen sei. Iris steht für ca. drei Sekunden vor der Pädagogin und blickt ihr ins Gesicht. Dann fragt diese: „Gehen wir?“ und Iris gibt ein „M“ von sich. Katharina setzt sich in Bewegung und Iris folgt ihr, wobei ihr Blick auf die Pädagogin gerichtet ist.

Kinderkrippe D:

Die Krippenhelferin Karin und das Mädchen Marie befinden sich im Gruppenraum beim Wickeltisch. Dieser verfügt über eine Treppe und Laden mit Wickelutensilien. Karin fragt Marie: „Schauen wir bei dir auch in die Windel?“. Dabei blickt sie dem Mädchen ins Gesicht und nickt dabei. Marie bewegt sich zur Treppe, welche zum Wickeltisch führt und Karin gibt ein „Komm“ von sich. Sie streckt dem Kind die linke Hand entgegen, welche dieses ergreift. Marie steigt mit dem rechten Fuß auf die erste Stufe und die Krippenassistentin äußert „Mhm super“. Das Mädchen bewegt sich die Stufen hoch, führt dabei die linke Hand am Geländer und die rechte Hand liegt in Karins Hand. Marie erreicht die letzte Stufe, dreht ihren Körper zum Wickeltisch und stützt sich mit beiden Händen darauf ab. Das rechte Bein hebt sie hoch und bewegt Knie und Unterschenkel auf den Wickeltisch. Karin greift mit der linken Hand an Mariens Hintern und mit der rechten an den Bauch des Mädchens. Dieses führt das linke Bein ebenfalls auf die Wickelablage und kniet nun auf der Ablage. Karin entfernt ihre Hände vom Körper des Kindes und Marie begibt sich in die Sitzposition. Die Helferin greift mit beiden Händen unter die Achseln des Kindes, hebt dessen ganzen Körper hoch und legt ihn auf der Wickelkommode ab. Sie greift nach Mariens Beinen und winkelt diese ab. Dann zieht sie die Hose des Mädchens bis zu den Waden herunter und greift mit der linken Hand an die Windel. Daraufhin meint sie: „Die ist nass“. Karin bückt sich und nimmt eine Windel aus der Lade. Marie fährt mit ihrer linken Hand währenddessen in ihre eigenen Haare, mit der rechten Hand berührt sie sich an der Stirn. Die Assistentin spricht an eine Kollegin gewandt und öffnet den Body des Mädchens. Das Gesäß des Kindes wird von der Erwachsenen hochgehoben und die Windel geöffnet. Karin greift mit der rechten Hand nach einem Feuchttuch und wischt Marie anschließend im Intimbereich ab. Das Mädchen berührt mit ihrer linken Hand ihre eigene Nase und reibt sich

anschließend das rechte Auge. Karin ergreift mit der linken Hand beide Unterschenkel des Kindes, hebt das Gesäß hoch und greift mit der rechten Hand nach der benutzten Windel. Die Beine des Kindes werden wieder auf die Ablage gelegt. Karin hält die Windel anschließend in beiden Händen und wirft sie in den Abfalleimer. Marie führt ihre linke Hand an ihren eigenen Kopf. Die Krippenhelferin öffnet die frische Windel, blickt das Mädchen an und lächelt. Die Windel wird zur Seite gelegt und Karin greift mit der linken Hand an Maries Unterschenkel und hebt den Hintern des Kindes hoch. Sie positioniert die frische Windel unter Maries Gesäß und legt die Beine des Mädchens wieder ab. Karin greift mit beiden Händen zwischen den Beinen des Kindes durch und nach der Windel. Anschließend fragt sie Marie, ob es ihr gut gehe. Diese richtet ihren Blick auf die Assistentin. Karin beugt ihren Oberkörper vor und bewegt ihr Gesicht näher an Maries Gesicht heran. Sie fragt erneut, ob es ihr gut gehe oder sie müde sei. Währenddessen bringt sie die Windel mit beiden Händen in die richtige Position. Marie dreht den Kopf zur Seite und Karin berührt das Mädchen am Pullover. Sie meint, dass dieser zu warm sei und fragt, ob dieser ausgezogen werden solle. Marie dreht den Kopf Richtung Karin und blickt diese an. Die Helferin klebt die Windel zu, hebt den Po des Kindes hoch und zieht den Body herunter. Der Body wird von der Erwachsenen geschlossen. Währenddessen führt das Mädchen ihre Hände an ihre eigenen Augen und reibt diese. Karin lächelt und blickt anschließend zur Seite. Auch Maries Blick wandert zur Seite. Die Hose des Kindes wird hochgezogen und anschließend gibt Karin ein „So“ von sich. Sie greift mit beiden Händen unter Maries Achseln und stellt das Kind auf, sodass es mit den Fußsohlen auf der Wickelunterlage steht. Marie blickt zur Seite und berührt mit ihren Händen Karins Schultern. Diese zieht die Hose über das Gesäß des Mädchens und greift anschließend an den Pullover, welchen Marie trägt. Sie meint, dass dieser ausgezogen werden müsse. Das Kind löst die Hände von den Schultern der Erwachsenen und blickt auf ihren Pullover. Dann sieht sie erneut zur Seite und legt ihre rechte Hand auf Karins Schulter. Diese greift mit beiden Händen unter Maries Achseln und äußert: „Setz dich her“. Die Krippenhelferin setzt das Kind auf die Wickelablage und greift mit beiden Händen an den Halsausschnitt des Pullovers. Karin blickt auf die Rückseite von Maries Pulli, woraufhin das Mädchen ihren Kopf nach hinten dreht. Karin ergreift mit beiden Händen einen Ärmel des Pullovers und zieht daran. Marie blickt in die andere Richtung und Karin schiebt den Pullover hoch. Anschließend ergreift sie

mit beiden Händen den zweiten Ärmel und zieht daran. Währenddessen blickt sie zur Seite, greift darauffolgend mit beiden Händen an den Halsausschnitt des Pullovers und zieht diesen dem Mädchen über den Kopf. Der Pulli wird zur Seite gelegt und Karin äußert „So da“. Sie greift mit beiden Händen unter Maries Achseln, hebt das Kind vom Wickeltisch und stellt es auf den Boden. Marie geht.